مجلة جامعة الملك سعود، م ١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٠٥-٧٦٨ بالعربية، الرياض (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

ردمد ١٠١٨-٣٦٢٠

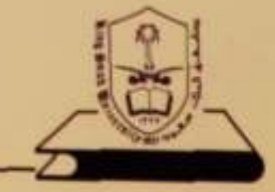


مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الرابع عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤٢٢هـ (٢٠٠٢م)



جامعة الملك سعود

النشر العلمي والمطابع

قواعد النشر

مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة *الملك* سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مقالات في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالعربية أو بالإنجليزية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي مسبق من رئيس هيئة التحرير.

تصنف المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ - بحث: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة.

٢ - مقالة استعراضية: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت خلال فترة زمنية محددة.

٣ - بحث مختصر: مقالة مختصرة لها خصائص البحث نفسها.

٤ - المنبر (منتدى): خطابات إلى المحرر. ملاحظات وردود. نتائج أولية.

٥ - نقد الكتب.

تعليمات عامة

١ - تقديم المواد للنشر: يقدم البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا وضع الجداول والأشكال في أماكنها داخل المتن ومطبوعا على هيئة صفحات، مع ضرورة أن يرفق القرص الممغنط المطبوع عليه البحث على برنامج Word 6 أو الأحدث منه باستخدام النظام المتوافق مع IBM، وسيعتذر عن قبول أي بحث لا يلتزم كاتبه بتلك التعليمات، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا.

٢ - الملخصات: يرفق ملخص بالعربية وآخر بالإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (٦، ١٢×١٩سم بالترويسات). ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع. هذا، مع كتابة عنوان لكل جدول وشكل وصورة مع الإشارة إلى مصدره إن لم يكن أصليا.

٤ - الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في *The World List of Scientific Periodicals*. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم٢، مل، مجم، كجم، ق، ٪، ... إلخ.

٥ - المراجع: يشار إلى المراجع داخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية البحث حسب النظام التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين، فاسم عائلة المؤلف، ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها، فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص)، فاسم الدورية (بالبنط المائل)، فرقم المجلد، فرقم العدد، فسنة النشر (بين قوسين)، ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» مجلة *كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، ٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣-٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦]. أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف، ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها، فعنوان الكتاب (بالبنط المائل)، فمكان النشر، ثم الناشر، فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره ينبتخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق ... إلخ.

٦ - الحواشي: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى الحاشية في المتن برقم مرتفع عن السطر. ترقم الحواشي متسلسلة داخل المتن، ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامه في المتن. توضع الحواشي أسفل الصفحات التي ذكرت بها ويفصلها عن المتن خط.

٧ - سوف لن يقبل أى تغيير، سواء كان بالتعديل أو الحذف أو الإضافة، في البحث في مرحلة مراجعة تجارب الطبع.

٨ - تعبّر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٩ - المستلات: يمنح المؤلف خمسا وعشرين (٢٥) مستلة مجانية.

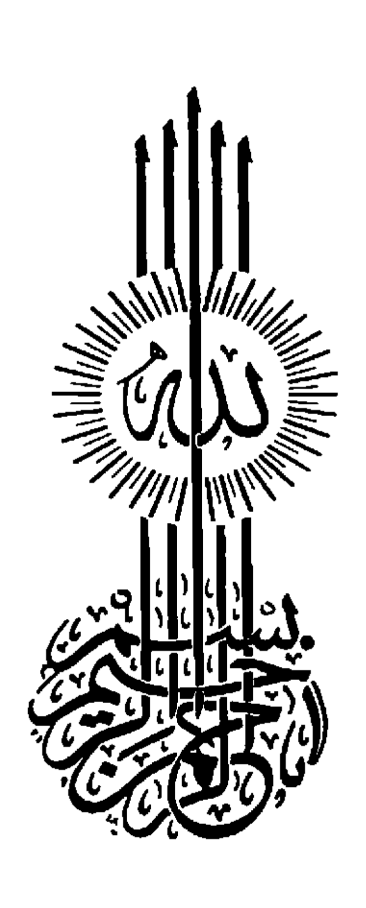
١٠ - المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس هيئة التحرير الفرعية
مجلة جامعة الملك سعود
(العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)
ص.ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١١ - عدد مرات الصدور: نصف سنوية.

١٢ - سعر النسخة الواحدة: ١٠ ريالات سعودية، أو ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك رسوم البريد).

١٣ - الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.


الله
بسم الله الرحمن الرحيم



مجلة جامعة الملك سعود ، م١٤ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٣٠٥ - ٧٦٨ بالعربية، الرياض (١٤٢٢هـ/ ٢٠٠٢م)

مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الرابع عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤٢٢ هـ

(٢٠٠٢م)



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية


مطابع جامعة الملك سعود ١٤٢٣هـ

المحتويات

صفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٣٠٥-٣٥١ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

عوامـــل نمـــو المهـــارات التدريسية لطالب التربية العملية في حقل الاجتماعيات

ضيف الله بن عواض الثبيتي

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس،

كلية التربية، جامعة أم القرى، بمكة المكرمة، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٢٥/١٠/١٤٢٠هـ ؛ وقبل للنشر في ٢٦/٦/١٤٢١هـ)

ملخص البحث . هدفت الدراسة إلى تحديد درجة مساهمة كل عامل من عوامل نمو مهارات طالب التربية العملية التدريسية التي شملتها الدراسة وعددها ٣٧ عاملا في نمو مهارات طالب التربية العملية المتخصص في حقل الاجتماعيات ، كما هدفت إلى تحديد أهم المشكلات التي تواجه تطبيق الطالب للتربية العملية وذلك من وجهة نظر مشرف الكلية ، والمعلم المتعاون ، ومدير المدرسة ، وطالب التربية العملية .

وتكونت عينتها من الطلاب المتخصصين في حقل الاجتماعيات المطبقين لمادة التربية العملية خلال الفصل الدراسي الأول لعام ١٤١٦هـ ، والمشرفين عليهم والمعلمين المتعاونين في تدريبهم ومديري المدارس التي تم بها تطبيق التربية العملية. تم اختيارهم بطريقة عشوائية أجريت بين الفصلين الدراسيين الأول والثاني لعام ١٤١٦هـ ، ووصل عدد أفراد العينة إلى ١١٣ فردا أجابوا عن الاستبانة المخصصة لذلك . وعند تحليل البيانات استخدمت التكرارات والنسب المئوية ، والمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، واختبار (ف) تحليل التباين الأحادي. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها أن أربعة وثلاثين عاملا من العوامل التي شملتها الدراسة تسهم بدرجة عالية في نمو مهارات طالب التربية العملية التدريسية منها إتاحة الفرصة للطالب لكي يختار المدرسة التي يتدرب بها ، وخبرة المعلم المتعاون في التدريب . أما المشكلات التي تواجه الطالب المتخصص في حقل الاجتماعيات خلال تطبيقه للتربية العملية فأهمها اثنتان . أولاهما : قلة الاهتمام بطالب التربية العملية ، والأخرى : تخوف الطالب المتدرب من مواجهة الطلاب ، كما اتضح أن هناك فروقا في وجهات نظر أفراد العينة حول درجة مساهمة

العوامل التي شملتها الدراسة في نمو مهارات طالب التربية العملية ذات دلالة إحصائية تعود لمستوى التعليم والخبرة .

وأهم التوصيات هي : تحديد المدارس المناسبة للمشاركة في تدريب طلاب التربية العملية ، ووضع نظام متكامل تحدد به مسؤوليات كل من له علاقة بالتربية العملية .

مقدمـــة

تشكل التربية العملية جزءا أساسيا من برامج إعداد المعلم ، وقد احتلت هذه المكانة لأنها تعد فرصة ثمينة نتيجة لتوفيرها فرصا للطالب المعلم لتطبيق ما درسه نظريا تحت إشراف متخصص ، ومخطط ، وفي زمن محدد .

وإذا نظر بدقة وموضوعية إلى ما يستفيده الطالب المعلم (من ممارسته للتربية عمليا) في نمو مهاراته التدريسية ، يتضح أن هنالك عوامل عديدة تؤثر في هذا المجال .

ولأن هذه العوامل متنوعة ، فإن مدى الاستفادة منها يتأثر بذلك التنوع سلبا وإيجابا .

والمتتبع للعوامل ذات العلاقة بنمو مهارات طالب التربية العملية المتخصص في حقل الاجتماعيات يجد أن منها ما يتعلق بمشرف الكلية ، والمدرس المتعاون ، ومدير المدرسة التي يطبق بها طالب التربية العملية ، وبيئة المدرسة ، ومكتب التربية العملية ، والطالب المتدرب نفسه .

وهذه العناصر تشترك في إثراء الخبرة لنمو مهارات الطالب التدريسية ، حيث يؤكد أحمد [١ ، ص١٣] أن إثراء الخبرة البشرية وتعدد مصادرها يؤدي إلى إيضاح المسائل أكثر واستكمال نواقصها لضمان خاصية الاستمرارية لعملية التعليم .

وبناء على ما سبق فإن نمو المهارات المنشود ، يتطلب توافر فاعلية العنصر المساهم في ذلك والتي تتوقف بدورها على ما مدى احتواء العنصر على المقومات التي تؤهله للقيام بدوره .

والبحث الحالي يركز على وجهات نظر عدد من ذوي العلاقة بالتربية العملية حول العوامل المساهمة في نمو مهارات طالب التربية العملية المتخصص في حقل الاجتماعيات ، كما تحاول أيضا اكتشاف المشكلات التي تواجه تطبيق التربية العملية في حقل الاجتماعيات الذي تكثر وتتنوع فيه الخبرات غير المباشرة .

مشكلة الدراسة

تحتل التربية العملية مكانة ذات قيمة أساسية في برامج إعداد المعلم لأنها كما يؤكد (منسون وبيب Monson and Bebb) تعدّ من أهم عناصر برنامج إعداد المعلم إن لم تكن أهمها [٢] ، ويعود ذلك لكونها توفر للطالب بيئة مناسبة لتطبيق ما درسه نظريا ، فعن طريق توفير هذه البيئة تنمو مهارات طالب التربية العملية التدريسية .

والمتبع لنمو مهارات طالب التربية العملية عموما والطالب المتخصص في الاجتماعيات بصفة خاصة ، يجد أن هناك عددا من العوامل التي تسهم في نمو مهاراته اللازمة للعمل في حقل التدريس ؛ وهذه العوامل تتوزع بين مشرف الكلية ، والمدرس المتعاون ، ومدير المدرسة ، والمناخ داخل المدرسة ، ومكتب التربية العملية ، وأخيرا فإن بعض هذه العوامل يتعلق بطالب التربية العملية نفسه .

ومشكلة الدراسة الحالية هي : ما درجة مساهمة العوامل المختارة في نمو مهارات طالب التربية العملية التدريسية المتخصص في حقل الاجتماعيات ؟

أهداف الدراسة وأهميتها

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد درجة مساهمة كل عامل من العوامل المختارة التي شملتها وعددها ٣٧ عاملا في نمو مهارات طالب التربية العملية التدريسية المتخصص في حقل الاجتماعيات ، وهذه العوامل تتعلق بمشرف الكلية ، والمدرس المتعاون ، ومدير المدرسة ، ومدرسة التدريب ، ومكتب التربية العملية ، وطالب التربية العملية . وهدفت

أيضـا إلى تحديـد أهـم المشـكلات الـتي تواجـه تطبيـق الطـالب للتربيـة العمليـة في حقـل الاجتماعيات ، وهدفت في النهاية إلى اكتشـاف الفـروق (إن وجـدت) بين وجـهات نظر فئآت عينة الدراسة حول العوامل التي شملتها الدراسة .

إن تحديد درجة مساهمة كل عامل من العوامل التي شملتها الدراسة في نمو مـهارات طالب التربية العملية التدريسية المتخصص في حقل الاجتماعيات يمكن أن يفيد كـل مـن لـه علاقة بهذا المجال ، وبالتـالي يمكـن أن يستفاد مـن ذلـك بوجـه عـام مما يسـاعد علـى تطويـر التطبيق العملي وتحسين العائد في هذا المجال الحيوي ، حيث ينظر للتربيـة العمليـة علـى أنـها أهم خبرة للدخول في مهنة التدريس [٣ ، ص٩] .

أسئلة الدراسة

١ - ما درجة مساهمة العوامل المختارة في نمو المهارات التدريسية لطالب التربية العملية المتخصص في حقل الاجتماعيات من وجهة نظر مشرف الكلية ، والمعلم المتعاون ، ومدير المدرسة ، وطالب التربية العملية ؟

٢ - مـا أهـم المشـكلات الـتي تواجـه طـالب التربيـة العمليـة المتخصـص في حقـل الاجتماعيات خلال تطبيقه للتربية العملية من وجهـة نظر مشرف الكليـة ، والمعلـم المتعاون ، ومدير المدرسة ، وطالب التربية العملية ؟

٣ - هل توجد فروق ذات دلالـة إحصائية بين وجـهات نظـر أفـراد الدراسـة حـول درجـة مساهمة العوامل المختارة في نمو المهارات التدريسية لطالب التربية العملية المتخصص في حقل الاجتماعيات تعود للمستوى التعليمي ، والخبرة في مجال الإشـراف علـى التربيـة العمليـة ؟

مصطلحات الدراسة

التربية العمليـــة

تعرف التربية العملية بأنها ذلك الجزء مـن الإعـداد المهني للطالب المعلـم وفي أثنائـها يتعلم على مواقف التدريس مع وجود نوع مـن التوجيه والإشـراف مـن قبـل كـل مـن كليـة

التربية ومدرسة التطبيق [٤ ، ص٧] . وهي برنامج تدريبي يلزم بالانضمام إليه الطلاب المنتظمون في دراسة مقررات الإعداد التربوي بهدف تطبيق جميع الكفايات العملية المكتسبة وفق التخصص خلال فترة زمنية لا تقل عن فصل دراسي واحد ولمدة خمسة أيام أسبوعيا [٥ ، ص١] . وقصد بالتربية العملية في الدراسة الحالية الفترة الزمنية التي قضاها الطالب المعلم المتخصص في حقل الاجتماعيات في التطبيق العملي في المدرسة التي وجه لها .

مشرف الكليـــة

هو أحد أعضاء الهيئة التدريسية في قسم المناهج أو من تقتضي الحاجة تعاونهم من الأقسام التربوية بكلية التربية أو من أعضاء هيئة التدريس في الكليات الأخرى بجامعة أم القرى أو المتخصصين من خارج الجامعة [٥ ، ص٢] . ويقصد به في الدراسة الحالية من كلف من قبل مكتب التربية العملية بكلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة بالإشراف على بعض طلاب التربية العملية المتخصصين في حقل الاجتماعيات المطبقين لهذه المادة بمدارس التعليم العام بمكة المكرمة خلال الفصل الدراسي الأول لعام ١٤١٦هـ .

طالب التربية العمليـــة

هو الطالب الذي أتم الإعداد العلمي في القسم المختص واكتسب في الإعداد التربوي عشرين ساعة كحد أدنى [٥ ، ص٢] . ويقصد به في هذه الدراسة الطالب المتخصص في حقل الاجتماعيات (جغرافيا ، تاريخ ، حضارة) ويدرس في آخر فصل دراسي له بجامعة أم القرى ويطبق مادة التربية العملية في المدرسة الموجه لها بمدينة مكة المكرمة .

المهـــارة

يعرفها سالم والحليبي [٦ ، ص٢٨٠] " بأنها القيام بعمل معين بسهولة ودقة."

مهارات التدريس

يعرفها اللقاني والجمل [٧ ، ص ١٨٨] على أنها " قدرة المعلم على استخدام الممارسات والإجرائيات التي تساعده على القيام بعملية التدريس بكفاءة عالية تحقق من خلالها مستوى أفضل في العملية التعليمية وتظهر في المحصلة النهائية لنواتج التعليم." وقصد بها في الدراسة الحالية قدرة المعلم على استخدام الممارسات والإجرائيات التي تساعده على القيام بعملية تدريس الاجتماعيات بكفاءة عالية يتحقق من خلالها مستوى أفضل في العملية التعليمية في حقل الاجتماعيات وتظهر في المحصلة النهائية لنواتج التعليم في هذا الحقل .

مدرسة التدريب

ويقصد بها إحدى مدارس التعليم العام (ابتدائية ، متوسطة ، ثانوية) بمكة المكرمة ، والتي تسمح لكل من مشرف الكلية والطالب المعلم بالمشاهدة والتطبيق أثناء فترة التربية العملية (وهذا بناء على التعاون القائم بينها وبين الجامعة ، ويطلق عليها المدرسة المتعاونة [٨ ، ص١٧] .

المعلم المتعاون

هو أحد معلمي المدرسة المتعاونة ولديه خبرة كافية في التدريس ورغبة في التعاون مع كل من مشرف الكلية والطالب المعلم بالمشاهدة والتطبيق في الفصول الدراسية التي يقوم بتدريسها خلال فترة التربية العملية [٨ ، ص١٧] . وقصد به في الدراسة الحالية المعلم المتخصص في حقل الاجتماعيات (جغرافيا ، تاريخ ، حضارة ونظم إسلامية)، المعين رسميا في مدرسة التدريب لتدريس المواد الاجتماعية ولديه خبرة كافية في تدريس هذه المواد ورغبة في التعاون مع مشرف الكلية والطالب المعلم بالمشاهدة والتطبيق في الفصول التي يقوم بتدريسها خلال الفصل الدراسي الأول من عام ١٤١٦هـ .

حدود الدراســة

اقتصرت الدراسة الحالية على :

١- طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة المطبقين للتربية العملية خلال الفصل الأول لعام ١٤١٦هـ دون طالباتها .

٢- الطلاب المتخصصين في حقل الاجتماعيات (جغرافيا، تاريخ، وحضارة) والمشرفين عليهم والمعلمين المتعاونين في تدريبهم ومديري المدارس التي تم بها تطبيق التربية العملية

٣ - مهارات طالب التربية العملية التدريسية .

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا : الإطار النظري

تأخذ برامج إعداد المعلمين أهمية كبيرة وتحظى بنوع من العناية التي تتناسب والدور الذي يقوم به المعلم نحو المجتمع وأبنائه . وتحتوي هذه البرامج على جانب نظري وآخر تطبيقي هو التربية العملية يتاح بواسطته فرصة للطالب لتطبيق ما أدركه في الجانب النظري وبالتالي تنمو مهارات الطالب التي تسعى التربية العملية إلى تنميتها عن طريق توفير البيئة المناسبة والإشراف الهادف . ويؤكد Salzillo and Vanfleet أن التربية العملية فقط جزء من برنامج إعداد المعلم إلا أنها تسهم بدرجة عالية في الإعداد المهني للمعلم [٩] .

وتعدّ كلية التربية بجامعة أم القرى في مكة المكرمة صاحبة خبرة في مجال إعداد المعلمين ؛ لأنها تعد امتدادا لكلية المعلمين التي تم افتتاحها في عام ١٣٧٢هـ بمكة المكرمة [١٠ ، ص١٤] .

والمتتبع لبرنامج إعداد المعلمين بهذه الكلية العريقة ، يجد أنه مستمر التطور وبخاصة في الجانب العملي التطبيقي منه والمتمثل في التربية العملية ؛ فمع مطلع العام الجامعي

١٤٠٨هـ خصص للتربية العملية فصل دراسي كامل يقضيه الطالب بالمدرسة التي يوجه للتدريب فيها وهو آخر فصل له بالجامعة [١١ ، ص٥] .

وتهدف التربية العملية في كلية التربية ، جامعة أم القرى بمكة المكرمة إلى " تمكين الطالب المعلم من مهارات التدريس المختلفة ونظريات التعلم وكيفية استخدام الوسائل التعليمية وتطبيق المفاهيم الحديثة للمناهج الدراسية . وتهدف أيضا إلى تمكين الطالب من القيام بمهام المعلم المختلفة مثل التدريس والريادة وتخطيط وتنظيم الأنشطة اللاصفية ووضعها " [١٠ ، ص٨٧] .

ونحو تحقيق الأهداف السابقة ، فإن عددا من ذوي العلاقة تسند إليهم مسؤوليات متنوعة ، وينبغي أن تتضافر جهودهم ويرتفع مستوى التعاون فيما بينهم لتحسين مستوى التغذية الراجعة ومحاولة دعم الاتجاهات الحديثة في هذا الميدان ، وفي هذا المنحى أكدت جامعة أم القرى [١٠ ، ص٨٧] على أن الطالب المعلم يقوم " بالتدريس الفعلي داخل الصف وفقا لجدول دراسي يشترك في وضعه المشرف على التربية العملية بالاشتراك مع المعلم الأساسي ومدير المدرسة ."

ويعين لطالب التربية العملية مشرفا من قبل الكلية خلال فترة التربية العملية يطلق عليه مشرف الكلية ، وينبغي أن يكون هذا المشرف متخصصا في مناهج وطرق تدريس المادة التي يقوم بالإشراف على طلابها ، وعند الضرورة يسند الإشراف إلى عضو هيئة تدريس من قسم المناهج وطرق التدريس لضمان الجانب التربوي وسهولة اللقاء بالمتخصصين في المادة [٣ ، ص١٨] . وفي جامعة أم القرى تكثر أحيانا أعداد الطلاب المتقدمين لتطبيق التربية العملية في بعض التخصصات ومنها الاجتماعيات ، وهذا يؤدي إلى بقاء بعض الطلاب بدون مشرفين بعد اكتمال أنصبة المتخصصين في المادة وبقية أعضاء هيئة التدريس بالقسم مما يجعل مكتب التربية العملية يستعين ببعض أعضاء هيئة التدريس العاملين في بعض أقسام كلية التربية الأخرى بل يتعدى الأمر إلى الاستعانة ببعض أعضاء هيئة التدريس من أقسام أخرى من كليات الجامعة وأحيانا من المشرفين التربويين العاملين في

إدارة تعليم مكة المكرمة [١٠ ، ص٨٧] . ويلاحظ أن هذه الإجراءات لا تساعد على بلوغ أهداف التربية العملية كما ينبغي لأنها لا تحقق أحد المعايير في هذا المجال وهو أن يكون المشرف على الطلاب متخصص في مناهج وطرق تدريس المادة التي يتدربون على تدريسها [١٢ ، ص٢٠٩] .

ويواجه طلاب التربية العملية في جامعة أم القرى صعوبة في تدريس مادة الجغرافيا والتاريخ معا لأن إعدادهم بكفاية ومقدرة مقتصر على إحدى المادتين ، في حين أن مدارس التعليم العام تعدّ أن طبيعة عمل هؤلاء ضمن المواد الاجتماعية فسند لهم في الغالب تدريس المادتين [١٣] .

وهذه الصعوبة تعود إلى كون الأقسام الأكاديمية لم تعط هذا البعد أهمية كافية بحيث تعد طلابها بما يتناسب مع متطلبات العمل الفعلي في التدريس في مدارس التعليم العام ، وهذه المشكلة تؤثر على نفسية الطالب المعلم وأدائه في تدريس المادة التي لم يتخصص بها ، وبالتالي لا يرغب أن يزار من قبل المشرف وقت تدريسه لها .

ويطلب من مشرف الكلية القيام بخمس زيارات على الأقل لطالب التربية العملية في الفصل خلال مدة التدريب [٣ ، ص٢٦ ؛ ١٤] .

وتمشيا مع ما تهدف له التربية العملية ، فإن مجال تدريب الطالب لا يقتصر على التدريس بل لابد أن يتدرب ويطور مهاراته في جوانب متعددة منها الأنشطة المدرسية ، والإدارة ، والإشراف ، والمراقبة ، والريادة ، والوسائل التعليمية ، والمكتبة المدرسية ، والامتحانات ، والواجبات الطلابية ، والاجتماعات ، وطرق حل المشكلات المدرسية ، والعلاقات الإنسانية داخل المدرسة ، وخدمة المجتمع المحيط [٩ ؛ ١٥ ؛ ١٤] .

ومعروف أنه في الغالب لا يوجد لدى الطالب خلفية مناسبة عن التربية العملية عند تقدمه لتطبيقها ، وحتى يصبح الطالب على بصيرة بذلك توفر كليات التربية للطالب دليلا للتربية العملية ، ويجتمع بعض المسؤولين في مكاتب التربية العملية في الغالب بالطلاب قبل توجيههم للمدارس ليقوموا بتوضيح أبعاد هذا المجال الجديد بالنسبة للطالب.

إن تحديد المكان الذي تنفذ بـه التربيـة العمليـة ينبغـي أن يتـم في ضـوء أسـس علميـة ، ومنها توفير الفرصة للطالب قدر الإمكان في اختيـار مدرسـة التدريـب ، وهـذا الإجـراء ربما خفف من حدة المشاكل التي تقابله مثل مشكلة المواصلات ، وبالتـالي يمكـن أن يسـاعد هـذا العمل في إقبال الطالب على العمل بروح معنوية عالية ، وبالتالي تنمو مهاراته بدرجـة أكثر. إلا أن الملاحـظ أن توزيـع الطـلاب على المدارس مـن قبـل مكـاتب التربيـة العمليـة يتـم في الغالب بطريقة عشوائية متأثرا بعوامل متعددة ؛ منها أن المدارس المتعاونة في هـذا المجـال لهـا إمكانات محدودة تجعلها لا تقبل إلا أعدادا محددة من الطلاب في كـل تخصـص ، في حـين أن أعداد الطلاب الراغبين في تطبيـق التربيـة العمليـة في تلـك المـدارس كثيرة ، وهـذا يؤدي إلى توزيع بعض الطلاب بطريقة عشوائية رغم أنه لا يتمشى مع أهمية التربية العملية. وفي هـذا الشأن يؤكد .Hauwiller et al [١٦] أن التوزيـع العشـوائي لطـلاب التربيـة العمليـة علـى المدارس الذي يتم غالبـا ، لا يتمشـى مـع أهميـة التربيـة العمليـة الـتي تعـد حجـر الزاويـة في تدريب الطالب .

إن أهميـة التربية العملية بالنسبة لبرنامج إعداد المعلمين والوظيفة التي تؤديها في هـذا المجال ، تقتضيان إعطاءها مزيدا من الاهتمام في اختيار مدرسة التدريـب ، ومديـر مدرسـة التدريـب ، والمدرس المتعاون ، ومشرف الكلية . ويؤكـد Salzillo and Vanfleet [٩] أنـه حتى يعدّ المدرسـون لعـالم اليوم وعـوالم الغـد ، فـإن إعـداد المعلمـين يحتـاج إلى إعـادة بنيـة بعض مساراته وتطبيقاته التقليدية .

وفي حين أن التربيـة العمليـة تعـدّ تـاج تدريـب المعلـم ، فـإن الربـط بينـها وبـين بقيـة عناصر التدريب غالبـا مشكوك فيه ، فمكان ممارسة الطالـب للتربية العملية يحدد في الغـالـب بطريقة عشوائية وقليـل من المحاولـة والمصادر تخصص للربط بين الجامعة والمدرسة .

إن خـبرة التدريـب في التربيـة العمليـة ينبغـي أن تكـون مسـتمرة ، لأن المدرسـين المتعاونين يحتـاجون إلى أن يكـون لديهم إحسـاس قـوي بعنـاصر التدريـب الجـامعي ، ولأن

العاملين في الجامعة يحتاجون إلى تغذية راجعة ومدخلات أخرى من المدارس وهذه العلاقة مفقودة في الغالب [١٦].

وينبغي أن يوجه طالب التربية العملية إلى المدرسة المختارة لتدريبه في أول يوم من أيام الفصل الدراسي المخصص للتطبيق ، ويخصص لتهيئته أسبوع أو أسبوعان في البداية للتعرف على المدرسة وأنشطتها ، وحضور بعض الحصص مع مدرس المادة المتعاون لمشاهدة التدريس الفعلي بالمدرسة [٣ ، ص٢٦]. ومع فاعلية ما سبق وموضوعيته ، إلا أن كثرة أعداد الطلاب المتقدمين لتطبيق التربية العملية تحول أحيانا في بعض الكليات ومنها كلية التربية بمكة المكرمة عن التقيد بذلك .

ويمر طالب التربية العملية خلال تطبيقه للمادة بمرحلة المشاهدة ، ومرحلة التدريس الفعلي المبدئي ، ومرحلة التدريس المكثف [١٧ ، ص ص ٤٩٣ ، ٥٠٣ ؛ ١٨ ، ص ص ١٠٤ ، ١٠٦] .

وتعدّ مرحلة المشاهدة مهمة ، حيث يدخل طالب التربية العملية على بعض المدرسين الأساسيين في مجال تخصصه ، ولهذه المرحلة وبقية المراحل أهداف وخطة يتم عن طريق تطبيقها بلوغ تلك الأهداف .

ويفضل أن يوجه لمدرسة التدريب عدد من الطلاب في التخصص الواحد ، وهذا ربما يسهم في زيادة ثقة الطالب لأنه في الغالب يقبل على مناقشة زملائه (أكثر من غيرهم) عندما تعترضه بعض المشكلات .

ويشكل المعلم المتعاون مصدرا غنيا لنمو مهارات طالب التربية العملية ، فهو يناقش مع الطالب كيفية توزيع موضوعات المقرر ، وأسئلة الاختبارات ، والوسائل التعليمية ، بل ويدخل عليه في الفصل أثناء تدريسه ويوفر له التغذية الراجعة المناسبة . وقد أكد Seperson and Joce [١٩] أن للمعلم المتعاون تأثيرا قويا في إعداد طالب التربية العملية المتدرب ، كما أكد هذا التأثير حمدان [٢٠ ، ص٣٢] .

وتعد رغبة طالب التربية العملية لمهنة التدريس عاملا مهما لنمو مهاراته، لأن توافر الرغبة يجعل الطالب حريصا على الإصغاء ومحاولة الاستفادة من التدريب تدريجيا ويؤكد McNergney and Satterstrom [٢١] أن لرغبة طالب التربية العملية في التدريس علاقة إيجابية بأدائه .

وتبادل الزيارات في الفصول الدراسية بين طلاب التربية العملية في كل تخصص مع كتابة بعض الملاحظات وبالتالي مناقشتها، يمكن أن يفيد في تنمية مهارات طالب التربية العملية إذا خطط له وأشرف عليه مشرف الكلية . وعن هذا البعد أورد Grimmett and Crechan [٢٢] أن المدرسين يقدمون تدريسا له مدى وعمق ومرونة عن طريق عملهم الجماعي التعاوني النابع من زياراتهم وملاحظاتهم لبعض الفصول، وبالتالي دراستهم مع بعض للموضوعات المتعلقة بالتدريس، وهذا يمكن محاولاتهم الابتداعية في التدريس .

إن لكل مهنة في الغالب بعض المشكلات التي تقابل من يعمل بها، وتختلف في الغالب حدة بعض المشكلات مقارنة ببعض المشكلات الأخرى، ويذكر Russell and Morrow [٢٣] أن المشكلات التي تقابل بعض مدرسي الاجتماعيات في المرحلة ما فوق الابتدائية هي : مشكلة استثارة رغبة الطلاب للدرس والتعامل مع الفروق داخل الفصل ، والمحافظة على ضبط النظام داخل الفصل ، واختبار الطلاب ودرجاتهم ونقلهم واختيار واستخدام طرق التدريس المناسبة .

ويأخذ المناخ داخل المدرسة أهمية كبيرة ، لأنه عندما يكون مناسبا يساعد طالب التربية العملية على نمو مهاراته لمساهمته في التخفيف من المشاكل التي تقابل الطالب. ويتوافر ذلك عندما يكون المشرف على طالب التربية العملية ، والمدرس المتعاون، ومدير المدرسة مدركين من البداية للمشاكل التي تقابل الطالب ولديهم رغبة لحلها . وفي هذا المجال يؤكد Adams [٢٤ ، ص٣٣] أنه يبدو منطقيا أن التطبيق التربوي العملي يخدم أفضل إذا أصبح برنامج إعداد المعلم ومديري المدارس أكثر إدراكا للمشكلات التي تواجه المدرسين الجدد واستطاعوا توفير بيئة أكثر دعما لمرحلة التدريس .

ويفترض أن يحمل طالب التربية العملية في الغالب بعض الأفكار والطرق الجديدة على المدرسة، ونتوقع أن يطبقها ولكنه يجد ضغوطا من العاملين في بعض مدارس التدريب تحد من حماسه ، ويشير Hodges [٢٥] إلى أن هنالك ضغوطا من العاملين ببعض مدارس التدريب على الطالب ليقوم بالتطبيق المماثل لما يقوم به العاملين بالمدرسة ويصاحب هذه المشكلة تخوف الطالب وعدم ثقته فيما سوف يقدم عليه من عمل .

وحتى تتم الفائدة المتوقعة من التربية العملية ، فإنه ينبغي أن تكون هناك حلقات نقاش أسبوعية في كل مدرسة من المدارس التي يوجد بها طلاب التربية العملية لضمان نجاح التدريب يحضرها مشرف الكلية والمدرس المتعاون وطلاب التربية العملية بالمدرسة ، تتم خلالها مناقشة بعض المشكلات التي تعترض عملية التدريب[٣ ، ص٣٣]. ويرى Salzillo and Vanfleet [٩] أنه ينبغي أن يكون هناك اجتماعات أسبوعية على مستوى الكلية يحضرها مشرف الكلية وطلاب التربية العملية، ويكون ذلك وفق خطة مسبقة بحيث يحدد يوم معين وساعات محددة لطلاب كل تخصص، وينسق ذلك مع المدارس التي تحتوي على الطلاب المطبقين .

ومع أهمية اللقاءات السابقة ودورها في الإسهام في نجاح التربية العملية إلا أن فاعليتها تعتمد على وجود خطة واضحة مسبقة فيما يتعلق بذلك .

ويوصي البزاز [٢٦] بأن يسعى المعلم قدر الإمكان لتكون أساليبه التدريسية جماعية وتعاونية ، وأن تشترك المدرسة التي تجرى فيها الأنشطة العملية ، والمشرفون والموجهون التربويون ، في عملية تقويم الطالب ، وأن يؤدي ذلك إلى تغذية راجعة لتحسين إعداد المعلمين .

وينقل البزاز [٢٦] عن رؤوف عبدالرازق هاني أن من أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المدرسين في الولايات المتحدة : تخصيص مدة أطول للتربية العملية ، وحلقات دراسية (سمنارات) مرافقة للتربية العملية لمناقشة مشكلات التدريس واستراتيجياته ، وأن

يجرى تقويم الطلبة المطبقين بواسطة الأساتذة التربويين في الجامعة مشاركة مع مدرسي المرحلة ، وأن تتعدد الزيارات للطلبة المطبقين لمشاهدة وتقويم تدريسهم .

ثانيا : الدراسات السابقة

إن المتقصي لميدان التربية العملية يجد أنه ينال اهتماما من الباحثين ، فعلى المستوى العربي قام الجبر [٢٧] بدراسة المشكلات التي تواجه طلاب المواد الاجتماعية في التربية الميدانية ، وتكونت عينة البحث من سبعة وستين طالبا متخصصين في الجغرافيا والتاريخ سجلوا للتربية الميدانية في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٠٢- ١٤٠٣هـ بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض .

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن نسبة ٧٧,٦٪ من الطلاب يرغبون في التطبيق داخل مدينة الرياض ، و نسبة ٧٥,٤١٪ يدرسون أربع حصص في الأسبوع فقط ، ونسبة ٦٥,٥٢٪ يشاهدون زملاءهم في التدريس ، و نسبة ٩٠٪ يلجأون إلى المشرف عندما تواجههم مشكلة ، ونسبة ٥٠,٨٥٪ يتعاونون مع المدرس الأول في المدرسة بدرجة بسيطة ، ونسبة ٧٤,٥٨٪ لا يتعاونون مع زملائهم في المدرسة ونسبة ٨٥,٢٥٪ يستفيدون من المشرف بدرجة بسيطة ، ونسبة ٨٢,٧٦٪ يشعرون بأن المشرف يراقب عملهم في المدرسة بدرجة بسيطة ، ونسبة ٨١,٣٦٪ من أفراد الدراسة ينفذون توجيهات المشرف أثناء التربية الميدانية بدرجة بسيطة ، ونسبة ٦٦,٦٧٪ من أفراد الدراسة ، يرون أن الوسائل التعليمية تتوافر بمدارسهم ، ونسبة ٧٦,٦٧٪ من أفراد الدراسة أجابوا بأنه توجد بمدارسهم حجرة لعرض الأفلام وعمل الخرائط والمجسمات ، ونسبة ٩٥,٠٨٪ من أفراد العينة يرون أن إدارة المدرسة تتعاون معهم .

وعن مسؤوليات مشرف الكلية قام الوابلي [٨] بدراسة حول مسؤوليات مشرف الكلية على التربية العملية بجامعة أم القرى ، وقد استخدم الاستبانة أداة للدراسة ، ومن أهدافها تحديد مسؤوليات مشرف الكلية تجاه المساهمين في تنفيذ برنامج التربية العملية

والتعرف على مدى تطبيق مشرف الكلية لمسؤولياته. وطبقت الدراسة في عام ١٤٠٤-١٤٠٥هـ، وشملت الدراسة ١٩ مشرف كلية ، و١٢٧ طالبا معلما ، و١٧ مدير مدرسة متعاونة ، و ٥٨ معلما متعاونا. والنتائج التي توصلت لها الدراسة فيما يتعلق بمسؤوليات مشرف الكلية تجاه طالب التربية العملية هي :

١-عقد اجتماع مع طلابه المعلمين لتقديم توجيهاته وإرشاداته قبل الذهاب للمدرسة.

٢- الذهاب مع طلابه المعلمين إلى المدرسة المتعاونة في اليوم المحدد لبدء التربية العملية .

٣- تعريف الطالب المعلم بأنظمة ولوائح المدرسة المتعاونة قبل وصوله إلى المدرسة.

٤- تعريف الطالب المعلم بأهداف التربية العملية والمشكلات التي قد تواجهه أثناء فترتها .

٥- مشاركة المعلم المتعاون والطالب المعلم في ترتيب وتوزيع الجدول الدراسي .

٦- تعريف الطالب المعلم بمدير المدرسة والمعلمين المتعاونين .

٧- مناقشة التقارير التي يكتبها الطالب المعلم حول انطباعاته ومشاهداته للدروس.

٨- مساعدة الطالب المعلم على تطبيق المفاهيم التربوية النظرية إلى واقع ملموس .

٩- مشاركة الطالب المعلم في مناقشة مشكلات التربية العملية التي واجهها .

١٠-عقد اجتماعات فردية بعد كل زيارة للطالب المعلم لتقديم النقد البناء والتوجيه اللازم حول الدروس التي قام الطالب المعلم بتدريبها .

١١- عقد اجتماعات جماعية بعد كل زيارة ، إذا احتاج جميع الطلاب المعلمين في المدرسة إلى توجيهات محددة .

١٢- مناقشة الطالب المعلم بعد كل زيارة في جميع بنود بطاقة التقويم لتحديد وضعه .

١٣- أن يمارس مفهوم العلاقات الإنسانية مع الطالب المعلم أثناء فترة التربية العملية.

١٤- أن يقوم بإنذار الطالب المعلم في حالة تقاعسه عن أداء واجبه خلال فترة التدريب.

١٥- أن يشعر الطالب المعلم كل فترة بمدى تقدمه ليكون على بينة من مستواه التدريبي.

١٦- أن يطلع الطالب المعلم على الأساليب التي يتبعها في تقويمه .

١٧- أن يستفيد من التقويم الذاتي للطالب المعلم في التقويم النهائي للتربية العملية.

ويلاحظ أن جزءا من المسؤوليات السابقة يمكن أن يقوم به مكتب التربية العملية عن طريق عقد اجتماعات في بداية الفصل الدراسي وخلاله .

أما فيما يخص مدى تطبيق مشرف الكلية لمسؤولياته تجاه الطالب المعلم ، فبعد استخدام الباحث للتكرار والنسب المئوية ومقياس المطابقة (كا^2) لكل مسؤولية من المسئوليات المرتبطة بمحتوى المفردات المتعلقة بمدى تطبيق مشرف الكلية لتلك المسئوليات تجاه الطالب المعلم ، فقد ظهرت النتائج التالية : أن هنالك اتفاقا في وجهات نظر كل من مشرفي الكلية والطلاب المعلمين فيما يتعلق بتطبيقات ١٤ مسؤولية من المسؤوليات المناطة بهم، والتي عبرت عنها المفردات ذات الأرقام من ١ إلى ١٥ ، في حين اختلف الطلاب والمعلمون في وجهة نظرهم حول تطبيق مشرفي الكلية للمسؤولية رقم ١٦ ، حيث أشار الطلاب إلى عدم تطبيق مشرفي الكلية لهذه المسؤولية وهي أن يطلع الطالب المعلم على الأساليب التي يتبعها في تقويمه . وهذا يمكن أن يعود إلى أن الطالب يحتاج إلى وقت طويل وشرح كثير قبل أن يقتنع بالأساليب التي يتبعها المشرف عند تقويمه للطالب .

وقد قام فضل [٢٩] بدراسة تجريبية لاختبار فاعلية نموذج مقترح لإعداد وتدريب المعلم في تدريس العلوم في المدرسة العربية . وتكونت عينة الدراسة من ٢٦٠ من الطلاب المعلمين المقيدين في ثلاثة برامج مختلفة لإعداد معلمي التعليم العام التي تقدمها كلية التربية

بجامعة البحرين هي برنامج معلم الفصل ، وبرنامج التخصص الفرعي ، وبرنامج الدبلوم العام في التربية . وتم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية العشوائية ، وأصبح هنالك مجموعتان تجريبيتان وأخرى ضابطة ، حيث تم تدريب الطلاب المعلمين في المجموعة التجريبية الأولى باستخدام استراتيجية الممارسة والتحليل الذاتي ، وفي المجموعة التجريبية الثانية باستخدام استراتيجية الممارسة ، والتحليل باستخدام التغذية الراجعة من الزملاء أو المشرف ، وطبقت على المجموعات ثلاثة اختبارات تحريرية في التحصيل . وعن طريق القياس القبلي والبعدي أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى أقل من ٠.٠١ لصالح المجموعة التجريبية الثانية مقارنة بالمجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة ، ولصالح المجموعة الأولى مقارنة بالمجموعة الضابطة ، أي أن استخدام استراتيجية الممارسة والتحليل مع التغذية الراجعة من الزملاء أو المشرف له تأثير فعال في زيادة قدرة الطالب المعلم لفهم مبادىء تدريس العلوم .

وقام غوني [٣٠] بدراسة عن العوامل المرتبطة بأداء التربية العملية لدى طلاب وطالبات كلية التربية بالمدينة المنورة – جامعة الملك عبدالعزيز . وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على بعض العوامل التي من شأنها أن تتدخل في أداء الطلاب أثناء التربية العملية ، وتمثل بالنسبة لهم عوامل تحد من كفاءتهم المطلوبة لهذه العملية التدريبية . وقد طبق الباحث استبانة على عينة من طلاب وطالبات المستوى الرابع المتوقع تخرجهم في الفصل الثاني لعام ١٤٠٧هـ اشتملت على ٦٠ طالبا و ٤٥ طالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة :

١- أن الإدارة المدرسية والمدرسين لا يضعون ثقتهم في أداء الطلاب المتدربين للمهام التدريسية حيث ينظر إلى المتدربين والمتدربات على أنهم أقل كفاءة من المدرسين الأساسيين ، ولذلك يقل تعاون وتوجيهات الإدارة المدرسية للمتدرب .

٢- أن طلاب وطالبات التربية العملية يعانون من زيادة العبء الدراسي بالكلية، وهذا يجعلهم لايجدون وقتا كافيا لتأدية دورهم في التربية العملية بالشكل المطلوب، حيث يقلل من جهدهم المبذول لتحضير دروس التربية العملية ولا يتيح لهم فرصة الاشتراك في الأنشطة المدرسية ومعايشة الجو المدرسي، بالإضافة إلى أنها لا تترك لهم وقتا كافيا لتصحيح دفاتر تلاميذهم وتقلل من الفرص لمناقشة بعض الآراء والأفكار مع المدرسين الأساسيين بالمدرسة.

٣- عدم وفرة أماكن مناسبة بالمدرسة لعقد اجتماعات بين الطلاب المتدربين والمدرسين ولمراجعة الدروس وتصحيح دفاتر الطلاب بالإضافة إلى عدم توافر وسائل المواصلات المريحة والوسائل التعليمية والمكتبة المدرسية المناسبة.

٤- أن الطلاب والطالبات يعتقدون أن من معوقات أدائهم في التربية العملية عدم إعدادهم إعدادا تربويا وأكاديميا جيدا.

وقام حسان [٣١] بدراسة واقع التربية العملية في دول الخليج العربية، وقد كان من ضمن أهداف الدراسة تحديد الصعوبات التي تواجه الطلبة والمشرفين والإداريين. وقد استخدم الباحث استبانة احتوت على ٢٢ سؤالا تم إرسالها إلى ست دول من دول الخليج العربية، وقد تم الرد من قبل دولة البحرين، والإمارات العربية المتحدة، والكويت، وقطر، وسلطنة عمان. وقد أشارت النتائج إلى وجود صعوبات نفسية بالنسبة للطلبة فيما يتعلق بالتكيف مع المواقف الجديدة، وصعوبة في الوصول إلى بعض المدارس، والنقص في الوسائل التعليمية، وصعوبة تنظيمية هي الإرباك الذي يتعلق بالجدول المدرسي.

وأجرى ياركندي [٣٢] دراسة تقويمية لبعض جوانب التربية العملية بكلية التربية للبنات بمكة المكرمة من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس عددهم ٤٥ وقع عليهم الاختيار بطريقة عشوائية، وجميع طالبات الفرقة الرابعة وعددهن ٣٣١ طالبة، ولم يرد في حدود الدراسة أي إشارة إلى العام الذي طبقت فيه. ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة أن هناك حاجة لزيادة فترة المشاهدة لتكون أربعة أسابيع وتخصيص فصل دراسي

كامل للتربية العملية ، وأن علاقة التفاعل بين الطالبة وعضو هيئة التدريس قليلة ، وأن هناك عدم تفرغ للمشرفة لتوجيه ومتابعة طالبة التربية العملية لانشغالها بمحاضراتها في الكلية .

وأجرى الوابلي والدخيل [٣٣] دراسة هدفت إلى التعرف على نوعية الدوافع ذات التأثير المباشر في اختيار طلاب جامعة أم القرى للالتحاق ببرامج إعداد المعلم ، وتحديد الحوافز الإيجابية ، والاستفادة منها في اختبارات القبول . وقد تم توزيع الأداة على مجتمع الدراسة ، وهم طلاب وطالبات التربية العملية في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤١٦/١٤١٥هـ وعددهم ٧٥٤ . ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن أهم الحوافز الداخلية ذات الأهمية المؤثرة في التحاق الطلاب المعلمين ببرنامج إعداد المعلم بجامعة أم القرى كانت على النحو التالي : (١) الإيمان بقدسية المهنة ، (٢) الرغبة في خدمة أبناء المجتمع السعودي ، (٣) القناعة بأنها تعطي فرصة للعطاء ، (٤) القدرة على تدريس التخصص بأسلوب فاعل ، (٥) الرغبة في العمل مع التلاميذ ومساعدتهم على التعلم . أما الحوافز الخارجية ، فقد أوضحت الدراسة أن أهمها هو أن الدين الإسلامي يحث على تعليم الآخرين ووضوح خط سير المهنة مقارنة بغيرها من المهن الأخرى .

وقام ذياب [٣٤] بدراسة ميول الطلبة المعلمين نحو برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية ، وشملت الدراسة جميع الطلبة المعلمين الملتحقين ببرنامج التربية العملية للعام ١٩٩٦/١٩٩٥م في الفصل الدراسي الثاني وعددهم ١٤٣ طالبا وطالبة من جميع التخصصات . وتوصلت الدراسة إلى أن ميول الطلبة المعلمين نحو الجزء النظري والعملي التطبيقي من البرنامج ، والمدارس المتعاونة والمعلمين والمعلمات المتعاونين إيجابية عموما . أما ميولهم نحو المشرفين فقد كانت إيجابية في بعض الجوانب ، ومنها مساعدة المشرفين لهم في تطوير شخصياتهم والتغلب على الصعوبات التي واجهتهم ، وسلبية نحو البعض الآخر ، حيث إن نسبة ٣٥٪ فقط اعتبروا أن عدد الزيارات كان كافيا ، ونسبة ٢٧.٤٪ فقط اعتبروا أن المشرف حضر عددا كافيا من الدروس . كما بينت نتائج الدراسة أن ميول الطلبة المعلمين نحو المواصلات ، والإمكانات ، والوسائل كانت سلبية .

كما وجد في ميدان التربية العملية اهتمام من قبل الباحثين خارج العالم العربي ، حيث قام Payne [٣٥] بدراسة حول العلاقة بين معدلات إنجاز طالب التربية العملية المعطاة من قبل تلاميذ المرحلة الابتدائية - المرحلة التي طبق بها الطلاب المعلمون مادة التربية العملية - ومشرف الكلية والمعلمين المتعاونين . وهدفت الدراسة إلى اختبار هذه العلاقة . وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، الطلاب المعلمين ، المعلمين المتعاونين ، ومشرفي الكلية ، وقد بلغ العدد الكلي لأفراد العينة ٨٧٩ فردا ، وطبقت على العينة أداة خاصة بمهارات التدريس ، وقد توصلت الدراسة إلى وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين المجموعات في المعدلات المعطاة لإنجاز طلاب التربية العملية حيث اتضح أن معدل متوسط الإنجاز المعطى من قبل التلاميذ أقل من المتوسط المعطى من قبل المعلمين المتعاونين ، وهو أقل أيضا من المتوسط المعطى من قبل مشرفي الكلية . كما توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباط متوسطة بين معدل الإنجاز المعطى لطالب التربية العملية من قبل مشرفي الكلية والمعلمين المتعاونين ، حيث وصلت إلى ٠,١٩ و ٠,١٨ في حين أن معدل الإنجاز المعطى من قبل التلاميذ لم يكن مرتبطا بالمعدلات المعطاة من قبل مشرفي الكلية ولا بالمعدلات المعطاة من قبل المعلمين المتعاونين .

كما أجرى Palonsky and Jacobsen [٣٦] دراسة حول تصورات الطلاب المعلمين بالمرحلة الابتدائية عن البنية الاجتماعية للمنهج هدفت إلى تتبع المنظور الذي يطوره الطلاب نحو تدريس الاجتماعيات ، وتحديدهم للهدف من تدريسها ، ووضع هذه المواد بين المواد الأخرى والمدرس المتعاون في هذا الحقل . ولتحقيق أهداف الدراسة أجريت مقابلات مستقلة مسجلة على عينة مكونة من ٤١ طالبا معلما من المعدين للعمل في التعليم الابتدائي من جامعتين من جامعات الولايات المتحدة الواقعة في الوسط الشرقي ، حيث إن ٢٩ منهم تم اختيارهم من إحدى الجامعتين وسمح لهم باختيار الصف الذي يريدون تدريسه ، وكان ذلك خلال العام ١٩٨٧م والفصل الدراسي الثاني لعام ١٩٨٨م ؛ أما ١٢

من أفراد الدراسة فقد تم سحبهم بطريقة غير عشوائية من الجامعة الثانية خلال العام ١٩٨٧م، ومن نتائج الدراسة ما يلي :

١- لا يوجد لدى الطلاب المعلمين أفراد العينة المتخصصين في حقل الاجتماعيات تحديد عام للهدف من تدريس الاجتماعيات وكانت الأهداف التي ذكروها نابعة مما يدرسون من موضوعات في صفوف تعليمية محددة .

٢- أن العلاقة بين الطالب والمدرس المتعاون كانت قوية ، وهم يحافظون عليها ويعرفون المدرسين المتعاونين معهم تماما أفضل من معرفتهم لأساتذتهم بالجامعة . وقد أشار الطلاب إلى أن للمدرس المتعاون أثرا على طريقتهم في التدريس ومهاراتهم مع احتفاظه باحترامهم كما أشاروا إلى أن لدى المدرس المتعاون معرفة متنوعة يحتاجها الطالب المعلم فهو مصدر لمعرفة دقيقة .

٣- أشار الطلاب المعلمون إلى أن الاجتماعيات تحتل آخر مكان من حيث الأهمية بين بقية المواد الدراسية مما يجعل تدريسها في الغالب في آخر اليوم .

وعن معوقات الإشراف على طالب التربية العملية قام Richardson Koebler [٣٧] بدراسة ميدانية هدفت إلى تحديد معوقات إصلاح التربية العملية التي تقابل مشرفي الجامعة . وتكونت العينة من أربعة عشر طالبا وطالبة تربية عملية ، وأربعة عشر مدرسا متعاونا ومشرف جامعة. وقد استخدمت طريقة الملاحظة الرسمية وغير الرسمية والمقابلات الشخصية ، وطبقت الدراسة في أربع مدارس ابتدائية تقع في الجنوب الغربي للولايات المتحدة في فصلين دراسيين متتابعين . ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الطلاب المعلمين شعروا أن أقوى مؤثر (سلبا أو إيجابا) في تعلمهم للتدريس هو تطبيقهم للتربية العملية ، والمعلمون المتعاونون ، والخبرة ، والمدرسون الآخرون ، وبرامج التدريب أثناء الخدمة ، وطرق التدريس ، والزملاء ، والأقرباء ، ومن ذواتهم . وقد أوضحت الدراسة أن المعلمين المتعاونين يرون أن لكل مدرس شخصية ولم يكن هناك رغبة لدى المعلمين المتعاونين للحديث عن انعكاساتهم عن تدريسهم وتدريس طلاب التربية العملية.

وأظهرت الدراسة أن للحقيقة السابقة لدى المعلم المتعاون علاقة غير إيجابية تؤثر بدرجة كبيرة على التغذية الراجعة التي يوفرها المعلم المتعاون لطالب التربية العملية، حيث إن المعلمين المتعاونين لن يسمحوا لطلاب التربية العملية بالدخول إلى الحجرات الدراسية لملاحظة بعض المعلمين. كما أظهرت الدراسة أن دور مشرف الجامعة غامض ومربك للمعلم المتعاون حيث يقوم بملاحظة قصيرة (وسمينار) قصير للتغذية الراجعة من كل أسبوعين وهو لا يصرف وقتا كافيا لبناء ثقة مع الطالب والمدرس المتعاون. وأخيرا أظهرت الدراسة أن أكثر المدارس لا توفر بيئة مناسبة لدعم تحليل حازم لعملية التدريس.

وقام Yinger [٣٨] بدراسة تتبعية لمدة خمسة أشهر لطريقة التخطيط للتدريس لدى إحدى مدرسات الصفين الأول والثاني الابتدائي مجتمعة بولاية متشجن الأمريكية، وهذه المدرسة لها خبرة في التدريس لمدة ست سنوات، وهدفت الدراسة إلى تلبية الحاجة إلى توظيف نماذج عملية لإجراءات التخطيط للتدريس، وقد خضعت هذه الحالة لطرق ملاحظة متنوعة. وأوضحت الدراسة أن التخطيط على مستوى السنة الدراسية ركز على المحتوى، والأهداف، وتتابع موضوعات المحتوى، والوسائل التعليمية، والمصادر، والأفكار الأساسية لكل مادة دراسية. وقد خصص لكل مادة دفتر تحضير مستقل وهذه هي بعض الجوانب التي يتدرب الطالب المعلم عليها خلال فترة التربية العملية.

يتضح من عرض الدراسات السابقة أنها قد تناولت جوانب متنوعة من جوانب التربية العملية، فقد تناولت دراسة الجبر المشكلات التي تواجه طلاب المواد الاجتماعية في التربية الميدانية، وركزت دراسة الوابلي على مسؤوليات مشرف الكلية على التربية العملية بجامعة أم القرى، واهتمت دراسة فضل بتجريب نموذج مقترح لإعداد وتدريب المعلم في تدريس العلوم في المدرسة العربية، وركزت دراسة غوني على العوامل المرتبطة بأداء التربية العملية لدى طلاب وطالبات كلية التربية بالمدينة المنورة، وتناولت دراسة حسان واقع التربية العملية في دول الخليج العربية، وركزت دراسة ياركندي على تقويم بعض

جوانب التربية العملية بكلية التربية للبنات بمكة المكرمة ، واهتمت دراسة الوابلي والدخيل بموضوع التعرف على نوعية الدوافع ذات التأثير المباشر في اختيار طلاب جامعة أم القرى للالتحاق ببرامج إعداد المعلمين ، وركزت دراسة دياب على ميول الطلبة المعلمين نحو برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية . أما دراسة Payne ، فقد ركزت على العلاقة بين معدلات إنجاز طالب التربية العملية المعطاة من قبل تلاميذ المرحلة الابتدائية ومشرف الكلية والمعلمين المشرفين ، في حين أن دراسة Palonsky and Jacobsen اهتمت بتصورات الطلاب المعلمين بالمرحلة الابتدائية عن البيئة الاجتماعية للمنهج ، وقد اهتمت دراسة Richardson بتحديد معوقات إصلاح التربية العملية التي تقابل مشرفي الجامعة ، كما ركزت دراسة Yinger على التخطيط للتدريس .

وهذا يوضح أهمية وحيوية موضوع التربية العملية لدى الباحثين مما جعلهم يتناولون جوانبه المختلفة ، والدراسة الحالية ركزت على عوامل نمو المهارات التدريسية لطالب التربية العملية المتخصص في حقل الاجتماعيات ، فهي منسجمة مع الدراسات السابقة في اهتمامها بجانب من جوانب التربية العملية ، وتختلف عن أكثر الدراسات السابقة في تركيزها على عوامل نمو المهارات التدريسية لدى طلاب التربية العملية المتخصصين في حقل الاجتماعيات. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في مرحلة بناء أداة الدراسة وتحديد المصطلحات ، كما أنها شجعت الباحث على اختيار موضوع الدراسة.

إجراءات البحث

مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث من جميع طلاب التربية العملية المطبقين في العام الدراسي ١٤١٦هـ المنتمين إلى حقل الاجتماعيات – تخصص : جغرافيا ، تاريخ ، حضارة ونظم إسلامية ، ومن المشرفين على الطلاب سابقي الذكر ، ومعلمي الاجتماعيات المتعاونين في

الإشراف على تدريب الطلاب ، ومديري المدارس التي طبق بها الطلاب مادة التربية العملية .

عينة البحث

اشتملت عينة البحث على ١٣٢ فردا ، هم طلاب التربية العملية المطبقين في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤١٦هـ المنتمين إلى حقل الاجتماعيات - تخصص : جغرافيا، تاريخ ، حضارة ونظم إسلامية ، والمشرفين على الطلاب سابقي الذكر ، ومعلمي الاجتماعيات المتعاونين في عملية تدريب الطلاب سابقي الذكر ، ومديري المدارس التي طبق بها الطلاب مادة التربية العملية . وقد تم اختيار هذه العينة بطريقة عشوائية أجريت بين الفصلين الدراسيين الأول والثاني لعام ١٤١٦هـ .

وبهذا فإن عدد الاستبانات الموزعة قد بلغ ١٣٢ استبانة وبلغ العائد منها ١١٣ استبانة بنسبة ٨٥,٦٪ .

جدول رقم ١ . فئات أفراد العينة والاستبانات الموزعة والعائد منها

الفئة	عدد الاستبانات الموزعة	عدد الاستبانات العائدة	نسبة العائد المستخدم
١ – مشرف كلية	١٦	١٣	٪١٠
٢ – مدير مدرسة	٢٧	٢٢	٪١٦,٦
٣ – معلم متعاون	٤٠	٣٢	٪٢٤
٤ – طالب تربية عملية	٤٩	٤٦	٪٣٥
المجموع	١٣٢	١١٣	٪٨٥,٦

يوضح جدول رقم ١ فئات أفراد العينة وعدد الاستبانات الموزعة على كل فئة والعائد منها ، كما يوضح أن عدد الاستبانات الموزعة على أفراد العينة قد وصل إلى ١٣٢

استبانة ، في حين أن العائد قد بلغ ١١٣ استبانة بنسبة ٨٥.٦٪ ، ويوضح الجدول نسب العائد من قبل كل فئة من فئات أفراد العينة .

جدول رقم ٢ . المستوى التعليمي لأفراد العينة

المستوى التعليمي	العـــدد	النسبة المئوية
١ – شهادة أعلى من الشهادة الجامعية .	١٦	٪١٤.١
٢ – شهادة جامعية .	٤٨	٪٤٢.٥
٣ – طالب تربية عملية أو حاصل على شهادة كلية متوسطة .	٤٩	٪٤٣.٤
المجمـــوع	١١٣	٪١٠٠

يوضح جدول رقم ٢ أن ٤٩ من أفراد العينة طلاب تربية عملية أو حاصلون على شهادة الكلية المتوسطة ، ٤٨ حاصلون على الشهادة الجامعية ، في حين أن ١٦ حاصلون على شهادة أعلى من الجامعية .

أداة البحث

نحو تحقيق أهداف البحث قام الباحث بتصميم استبانة تكونت من ثلاثة أجزاء ، حيث بني الجزء الأول لاستخراج بعض البيانات الشخصية للمجيب ذات العلاقة بالبحث مثل : التخصص ، والمؤهل ، وسنوات الخبرة . وقد أرفق للمجيب خطاب يوضح كيفية الإجابة عن هذا الجزء وهي إما بوضع إشارة (√) أو الكتابة في المكان المخصص لذلك .

أما الجزء الثاني ، فقد احتوى على ٣٧ عبارة كل عبارة تمثل عاملا من عوامل نمو مهارات طالب التربية العملية التدريسية المنتمي إلى حقل الاجتماعيات ، ووضع أمام العبارة مقياس متدرج في أربعة مستويات وطلب من المجيب أن يضع إشارة (√) أمام العبارة في المستوى الذي يعبر عن وجهة نظره ، في حين أن الجزء الأخير تطلب من المجيب

كتابة أهم خمس مشكلات تقابل تطبيق طالب التربية العملية المنتمي لحقل الاجتماعيات ، وقد تم توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة في آخر الفصل الدراسي الأول لعام ١٤١٦هـ .

صـــدق الأداة

قبل بدء الباحث ببناء أداة البحث قام باستعراض بعض أدبيات البحث في مجال التربية العملية عامة وفي مجال الاجتماعيات خاصة بالإضافة إلى الملاحظات التي سبق أن دونها خلال زياراته لطلاب التربية العملية وتدريسه لمواد طرق تدريس الاجتماعيات . وبعد ذلك قام ببناء الاستبانة في ضوء السابق في صورته الأولية ، ثم عرضه على عدد من أعضاء هيئة التدريس ذوي العلاقة من العاملين في كلية التربية بمكة المكرمة التابعة لجامعة أم القرى ، وكلية المعلمين بالطائف ، وكلية التربية بالطائف التابعة لجامعة أم القرى ، وقد قاموا مشكورين بإبداء ملاحظاتهم التي أخذ بها الباحث وفي ضوئها أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق في صورته النهائية .

بعد ذلك وللتأكد من مدى وضوح عبارات الاستبانة قام الباحث بتطبيقها على عدد عشرة من مديري المدارس من خارج عينة الدراسة ، وبعد إجابتهم عنها اتضح أنها كانت واضحة بالنسبة لهم وبذلك فهي مناسبة للتطبيق .

ثبـــات الأداة

تم حساب ثبات الأداة بواسطة الحاسب الآلي بجامعة أم القرى ، وقد تبين أن ثبات فقرات الأداة قد وصل إلى ٨٩,٦٪ باستخدام ألفا كرونباخ (Alpha Chronbach) .

المعالجة الإحصائية لتحليل البيانـــات

عند تحليل بيانات البحث استخدمت التكرارات والنسب المئوية ، والمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، واختبار (ف) تحليل التباين الأحادي ، واختبار توكي Tukey – HSD Procedure للمتابعة إذا كان هناك دلالة إحصائية لاختبار (ف) .

تحليل البيانـــات ونتائج البحث

عند تحليل بيانات الدراسة قام الباحث بعرضها وفـق أسئلة الدراسـة في الجداول ذات الأرقام ١ - ٤ .

وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول ونصه : مـا درجـة مسـاهمة العوامـل المختـارة في نمو مهارات طالب التربية العملية التدريسية المتخصص في حقل الاجتماعيات ؟ قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة .

جدول رقم ٣ . المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهات نظر أفراد الدراسة عن العوامل المســاهمة في نمو مهارات طالب التربية العملية في حقل الاجتماعيات

م	العامل	درجة المساهمة في نمو مهارات الطالب	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	وجود مشرف الكلية المتخصص في مناهج وطرق تدريس الاجتماعيات	٣,٦٤	٠,٦٠
٢	وجود مشرف الكلية المتخصص في المناهج وطرق التدريس	٣,٢٣	٠,٦٨
٣	وجود مشرف الكلية المتخصص في التربية	٣,١٠	٠,٧٦
٤	وجود مشرف الكلية المتخصص في مجال تخصص الطالب الأكاديمي	٣,٤٠	٠,٧٢
٥	توافر خبرة مشرف الكلية في الإشراف على طلاب التربية العملية	٣,٤٤	٠,٧٤
٦	امتلاك مشرف الكلية الرغبة بالعمل في مجال التربية العملية	٣,٤٠	٠,٧٦
٧	كثرة زيارات مشرف الكلية للطالب مع إعطاء توجيهات بعد	٣,٤١	٠,٧٣
٨	توافر خبرة المدرسة الموجه لها الطالب في ميدان التربية العملية	٣,٤٤	٠,٧٧
٩	نوع مبنى المدرسة الموجه لها طالب التربية العملية	٣,١٤	٠,٧٣
١٠	تكامل تجهيزات المدرسة الموجه لها طالب التربية العملية .	٣,٤٠	٠,٧٩
١١	توافر غرفة مجهزة خاصة بالوسائل التعليمية في حقل الاجتماعيات	٣,٢٧	٠,٩٦
١٢	توافر إذاعة مدرسية تخدم أهداف تعليم الاجتماعيات	٢,٨١	٠,٨٦
١٣	توافر غرفة مجهزة مخصصة لأنشطة الاجتماعيات	٣,٠٤	١,٠٤
١٤	تبني المدرسة الموجه لها الطالب لأنشطة خاصة بالمواد الاجتماعية	٢,٩٧	٠,٨٧

تابع جدول رقم ٣

م	العامل	درجة المساهمة في نمو مهارات الطالب	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٥	تزايد الحصص التي يدرسها الطالب تدريجيا بمعدل حصتين في الأسبوع إلى أن يبلغ نصابه التدريسي	٢,٩٢	٠,٩٦
١٦	وجود جدول أسبوعي لتدريب الطالب ومشاهدته للأدوار المختلفة بالمدرسة	٣,٠٣	٠,٩٧
١٧	حضور الطالب لمشاهدة التدريس لمدة أسبوع قبل بدئه التدريس الفعلي	٣,٦١	٠,٧٤
١٨	تدريب الطالب على تحضير وتقديم درس من تخصصه أمام زملائه أثناء دراسته لطرق التدريس	٣,٣٢	٠,٩٥
١٩	قيام الطالب بتطبيق ما درسه في مواد الإعداد التربوي	٣,٣٤	٠,٦٤
٢٠	استشارة الطالب لزملائه المطبقين بالمدرسة	٣,٢٨	٠,٧٧
٢١	دخول الطالب لمشاهدة زملائه المطبقين للتربية العملية مع مناقشة النتائج مع المشرف	٣,١٥	٠,٩٦
٢٢	وجود عدد من الطلاب المطبقين للتربية العملية في المدرسة	٣,٣١	٠,٧١
٢٣	خبرة معلم الاجتماعيات المتعاون في التدريس	٣,٦٦	٠,٥٨
٢٤	توافر الرغبة لدى معلم الاجتماعيات المتعاون بتوجيه ومتابعة طالب التربية العملية	٣,٦١	٠,٦٣
٢٥	تعدد زيارات المعلم المتعاون للطالب مع إعطاء توجيهات بعد الزيارة	٣,٢٧	٠,٨٧
٢٦	امتلاك المعلم المتعاون مؤهلا أعلى من الجامعي	٣,٠٠	١,٠٩
٢٧	خبرة مدير المدرسة في مجال التربية العملية	٣,٥٠	٠,٧١
٢٨	توافر الرغبة لدى مدير المدرسة بتوجيه ومتابعة طالب التربية العملية	٣,٤٨	٠,٧٣
٢٩	تعدد زيارات مدير المدرسة للطالب مع إعطاء توجيهات بعد الزيارة	٣,٠٨	٠,٨٨

تابع جدول رقم ٣

م	العامل	درجة المساهمة في نمو مهارات الطالب	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣٠	متابعة مشرف الكلية والمعلم المتعاون ومدير المدرسة تنفيذ توجيهاتهم	٣,٣٥	٠,٨٠
٣١	عقد اجتماعات أسبوعية بالمدرسة لمناقشة المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية	٣,٠٣	١,١١
٣٢	إعطاء فرصة لاختيار الطالب المعلم مدرسة التدريب	٣,٨٩	١,٠٩
٣٣	تفرغ الطالب للتربية العملية فقط	٣,٤١	٠,٨٨
٣٤	توجيه الطالب المعلم للعمل بالمدرسة في أول يوم من أيام الفصل الدراسي	٣,١٠	٠,٩٤
٣٥	عقد اجتماعات أسبوعية بالكلية لمناقشة المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية	٣,٠٨	٠,٩٦
٣٦	عقد اجتماع عام للطلاب قبل توجيههم للمدارس لتوضيح أبعاد التربية العملية	٣,٢٧	٠,٩٨
٣٧	وجود دليل للتربية العملية	٣,٢٦	٠,٩٤

يوضح جدول رقم ٣ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بدرجة مساهمة العوامل التي شملتها الدراسة في نمو مهارات طالب التربية العملية، وقد انحصرت بين ٣,٨٩ و ٢,٨١ للعامل الخاص بإعطاء فرصة لاختيار الطالب مدرسة التدريب، والعامل المتعلق بتوافر إذاعة مدرسية تخدم أهداف تعليم الاجتماعيات على التوالي.

كما يوضح الجدول أن الانحرافات المعيارية قد تراوحت بين ١,١١ و ٠,٥٨ للعامل المتعلق بعقد اجتماعات أسبوعية بالمدرسة لمناقشة المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية، والعامل الخاص بخبرة معلم الاجتماعيات المتعاون في التدريس على التوالي. ويلاحظ بصفة عامة أن عدد ٣٤ من المتوسطات الحسابية قد زادت قيمها على ٣، وبهذا

فإنها تشير إلى أن ٣٤ عاملا من العوامل التي شملتها الدراسة وعددها ٣٧ عاملا تسهم بدرجة عالية في نمو مهارات طالب التربية العملية المتخصص في حقل الاجتماعيات . ويتضح أيضا أن أهم ١٨ عاملا تسهم في نمو مهارات طالب التربية العملية المتخصص في حقل الاجتماعيات من بين العوامل المدروسة هي : إعطاء فرصة لاختيار الطالب مدرسة التدريب ، وخبرة معلم الاجتماعيات المتعاون في التدريس ، ومشرف الكلية المتخصص في مناهج وطرق تدريس الاجتماعيات ، وحضور الطالب لمشاهدة التدريس لمدة أسبوع قبل بدئه التدريس الفعلي ، وتوافر الرغبة لدى معلم الاجتماعيات المتعاون بتوجيه ومتابعة طالب التربية العملية ، وخبرة مدير المدرسة في مجال التربية العملية ، توافر الرغبة لدى مدير المدرسة بتوجيه ومتابعة طالب التربية العملية ، وخبرة مشرف الكلية في الإشراف على طلاب التربية العملية ، وخبرة المدرسة الموجه لها الطالب في ميدان التربية العملية ، وكثرة زيارات مشرف الكلية للطالب مع إعطاء توجيهات بعد الزيارة ، وتفرغ الطالب للتربية العملية فقط ، وامتلاك مشرف الكلية الرغبة بالعمل في مجال التربية العملية ، ومشرف الكلية المتخصص في مجال تخصص الطالب الأكاديمي ، وتكامل تجهيزات المدرسة الموجه لها طالب التربية العملية ، ومتابعة مشرف الكلية والمعلم المتعاون ومدير المدرسة تنفيذ توجيهاتهم ، وقيام الطالب بتطبيق ما درسه في مواد الإعداد التربوي ، وتدريب الطالب على تحضير وتقديم درس من تخصصه أمام زملائه في أثناء دراسته طرق التدريس ، ووجود عدد من الطلاب المطبقين للتربية العملية في المدرسة .

كما اتضح أن أكبر عامل يسهم في نمو مهارات طالب التربية العملية هو إعطاء فرصة لاختيار الطالب مدرسة التدريب إذ حصل على أعلى متوسط حسابي وهو ٣,٨٩ ، وإعطاء الطالب هذه الفرصة ربما كان له بعض المبررات منها توافر المواصلات ، وطبيعة العلاقات الإنسانية داخل المدرسة ، ووجود طلاب آخرين يعرفهم الطالب يطبقون بالمدرسة ، وسمعة المدرسة وطلابها عموما ، وموقع المدرسة ومدى احتوائها على المرافق. ومع أهمية توفير الفرصة أمام الطالب لاختيار المدرسة إلا أن المدرسة نفسها يمكن

أن تكون غير مناسبة للتدريب ، وبعض المدارس والمسؤولين يعتقدون أن الطالب يأتي لتكميل الجدول وهذا مبدأ يترتب عليه مضار كثيرة ، في حين أنه لا يساعد على تحقيق أهداف التربية العملية . يلي العامل السابق في المساهمة العامل المتعلق بخبرة معلم الاجتماعيات المتعاون في التدريب ، ومعروف أن طالب التربية العملية له علاقة كبيرة بالمعلم المتعاون لما يكون بينهما من تنسيق مستمر واجتماعات ومناقشات حول كثير من محتويات المادة ، بالإضافة إلى أن المعلم المتعاون يحضر في الغالب كثيرا من الحصص التي يدرسها طالب التربية العملية ، وبالتالي فالطالب يحصل على تغذية راجعة في كثير من الأحيان عن طريق المعلم المتعاون .

أما ثالث عامل من العوامل التي تسهم في نمو مهارات طالب التربية العملية المتخصص في حقل الاجتماعيات من وجهة نظر أفراد الدراسة فهو العامل المتعلق بوجود مشرف الكلية المتخصص في مناهج وطرق تدريس الاجتماعيات حيث بلغ المتوسط ٣,٦٤ ، وهذا العامل احتل هذه المكانة لأنه يؤدي إلى عمل متناسق في الغالب ، ولأن المفاهيم المستخدمة معروفة لدى الطرفين ، فهذا المشرف في الغالب يسهل التفاهم معه لأنه يقوم في الغالب بتدريس الجانب النظري للمادة . يلي ذلك في المساهمة في نمو مهارات طالب التربية العملية المتخصص في حقل الاجتماعيات حسب وجهة نظر أفراد الدراسة العامل الخاص بحضور الطالب لمشاهدة التدريس لمدة أسبوع قبل بدئه التدريس الفعلي ، ويبدو منطقيا إذا أخذ في الاعتبار كثرة المتأثرين من عملية تطبيق التربية العملية أن تخصيص فترة مناسبة لمشاهدة الطالب لعملية التدريس قبل بدئه للتدريس الفعلي يعد عاملا ذا فاعلية خاصة إذا كان له خطة محددة الخطوات .

أما العامل الخامس الذي يساهم في نمو مهارات طالب التربية العملية بدرجة عالية حسب وجهة نظر أفراد الدراسة فهو العامل المتعلق بتوافر الرغبة لدى معلم الاجتماعيات المتعاون بتوجيه ومتابعة طالب التربية العملية إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذا العامل ٣,٦١ ، ويليه العامل المتعلق بخبرة مدير المدرسة في مجال التربية العملية إذ وصل المتوسط الحسابي

لهذا العامل إلى ٣,٥٠ . وتوافر الرغبة من قبل المعلم المتعاون يجعله يعمل بفاعلية أكثر مع طالب التربية العملية مما يساعد في نمو مهارات الطالب لأن العلاقات بين الاثنين سوف يسودها نوع من الاحترام المتبادل والتوجيهات الأخوية . وأما بالنسبة لخبرة مدير المدرسة في مجال التربية العملية ، فإنها تأخذ أهميتها من أن المدير يصبح أكثر تفهما للمشكلات التي تقابل الطالب وللظروف التي يمر بها الطالب في العادة، وبالتالي فإن الطالب يأنس لهذه النوعية من المديرين ويعرض عليهم ما يعترضه من مشكلات في جو أخوي وفي الغالب يحصل على المساعدة اللازمة .

ويبين الجدول أيضا أن هناك ١٦ عاملا تشير وجهات نظر أفراد الدراسة إلى أنها تسهم أيضا بدرجة عالية في نمو مهارات طالب التربية العملية وهي تلي في درجة إسهامها العوامل الثمانية عشر السابقة مباشرة، وهذه العوامل هي استشارة الطالب لزملائه المطبقين بالمدرسة ، وتوافر غرفة مجهزة خاصة بالوسائل التعليمية في حقل الاجتماعيات ، وتعدد زيارات المعلم المتعاون للطالب مع إعطاء توجيهات بعد الزيارة ، وعقد اجتماع عام للطلاب قبل توجيههم للمدارس لتوضيح أبعاد التربية العملية ، ووجود دليل للتربية العملية ، ومشرف الكلية المتخصص في المناهج وطرق التدريس ، ودخول الطالب لمشاهدة زملائه المطبقين للتربية العملية مع مناقشة النتائج مع المشرف ، ومبنى المدرسة الموجه لها طالب التربية العملية ، وتوجيه الطالب للعمل بالمدرسة في أول يوم من أيام الفصل الدراسي ، ومشرف الكلية المتخصص في التربية ، وعقد اجتماعات أسبوعية بالكلية لمناقشة المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية ، وتعدد زيارات مدير المدرسة للطالب مع إعطاء توجيهات بعد الزيارة ، وتوافر غرفة مجهزة مخصصة لأنشطة الاجتماعيات ، ووجود جدول أسبوعي لتدريب الطالب ومشاهدته للأدوار المختلفة بالمدرسة ، وعقد اجتماعات أسبوعية بالمدرسة لمناقشة المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية ، وامتلاك المعلم المتعاون مؤهلا أعلى من الجامعي .

وعلى العموم، فإن المتوسطات الحسابية المتعلقة بوجهات نظر أفراد الدراسة حول درجة مساهمة كل عامل من العوامل التي شملتها الدراسة في نمو مهارات طالب التربية العملية تشير إلى أن غالبية العوامل تساهم بدرجة عالية في نمو مهارات الطالب .

والناظر إلى العوامل السابقة يجد أنها تتعلق بالمدرس المتعاون مع طالب التربية العملية ، ومدير المدرسة التي يطبق بها طالب التربية العملية ، ومشرف الكلية الذي يكلف بالإشراف على طالب التربية العملية ، والبيئة المدرسية التي يطبق بها طالب التربية العملية ، ومكتب التربية العملية بكلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة ، وأخيرا طالب التربية العملية نفسه المتخصص في حقل الاجتماعيات. وهذا يمكن أن يكون قد شارك في أن يكون هناك نوع من الاتفاق في وجهات نظر أفراد الدراسة والنظر إلى أنها تساهم بدرجة عالية ، وهذا يوضح أهمية العوامل التي شملتها الدراسة ويشير إلى فاعليتها وجدواها وصلاحيتها للتطبيق في مجال التربية العملية الخاص بتدريس الاجتماعيات .

وبالنظر مرة أخرى إلى الجدول يتبين أن هناك ثلاثة عوامل تسهم بدرجة متوسطة في نمو مهارات طالب التربية العملية ، هي توافر إذاعة مدرسية تخدم أهداف تعليم الاجتماعيات ، وتبني المدرسة الموجه لها الطالب لأنشطة خاصة بالمواد الاجتماعية وتزايد الحصص التي يدرسها الطالب تدريجيا بمعدل حصتين في الأسبوع إلى بلوغ النصاب ، حيث بلغت متوسطاتها ٢.٨١ ، ٢.٩٧ ، ٢.٩٢ على التوالي ، وعاملان من هذه العوامل متعلقان بالنشاط المدرسي الخاص بالمواد الاجتماعية .

وبالنظر إلى العوامل الثلاثة السابقة نجد أن أفراد العينة يرون أنها تساهم بدرجة متوسطة في نمو مهارات طالب التربية العملية ، وهذا يمكن أن يعود إلى قلة تطبيقها والأخذ بها في المدارس لأن الطلاب لا يشجعون على المشاركة في النشاط المتعلق بالاجتماعيات بما فيه الكفاية ، ولأن المدارس لا تحتوي على مكان للأنشطة ، ولأن الطالب يعتقد أن هذا عمل غير أساسي في ميدان التدريب ، ولأن المدرسة تقحم الطالب في عملية التدريس بطريقة غير تدريجية مما يشغل الطالب ويجعله لا يهتم بالأنشطة ، ولأنه لا يوجد مادة في

الكلية توضح للطالب أهمية النشاط المدرسي في مجال الاجتماعيات . ويمكن أيضا أن يعود السبب إلى أن أكثر المشرفين من قبل الكلية على طلاب التربية العملية غير متخصصين في مناهج وطرق تدريس الاجتماعيات .

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني ونصه : ما أهم المشكلات التي تواجه طالب التربية العملية المتخصص في حقل الاجتماعيات خلال تطبيقه للتربية العملية ؟ قام الباحث بحصر المشكلات التي كتبت من قبل أفراد العينة والنسب المئوية لمن كتبوها .

يوضح جدول رقم ٤ أن هناك ثماني عشرة مشكلة قابلت طلاب التربية العملية المتخصصين في حقل الاجتماعيات وذلك من وجهة نظر أفراد العينة ، وأهم عشر مشكلات قابلت الطلاب هي : قلة الاهتمام بطالب التربية العملية ، وتخوف الطالب المتدرب من مواجهة الطلاب ، وتكليف الطالب المتدرب بجدول وأعمال أكثر مما يجب ، وقلة الوسائل التي تحتويها المدرسة ، وعدم التناسب بين ما يقدم بالجامعة والتعليم العام ، وعدم تقدير الطلاب للطالب المتدرب ، وعدم ملاءمة المبنى لاستخدام الوسائل ، وضعف مستوى طالب التربية العملية ، وعدم الانسجام بين الطالب والمشرف ، وتدني مستوى الدافعية لدى طالب التربية العملية ، وكانت نسبها كالتالي: ٤٠,٧٪ ، ٤٠,٧٪ ، ٣٩,٨٪ ، ٣٢,٧٪ ، ١٩,٥٪ ، ١٨,٦٪ ، ١٨,٦٪ ، ١٧,٧٪ ، ١٦,٨٪ ، ١٦,٨٪ . إن قلة الاهتمام بطالب التربية العملية يمكن أن تعود إلى عدد من العوامل، منها على سبيل المثال عدم اجتماع المسؤولين بمكتب التربية العملية بالطلاب قبل توجيههم للمدارس، وذلك لتنوير الطلاب عن أبعاد التربية العملية . وكذلك فإن عدم تسليم الطالب دليلا للتربية العملية يجعل الطالب لا يعرف كثيرا عن التربية العملية وربما أحس بعض الطلاب أن توجيههم للمدارس لم يبنَ على أسس علمية ، ويمكن أن يعود تخوف طالب التربية العملية من طلاب المدرسة لنفس الأسباب السابقة .

جدول رقم ٤ . المشكلات التي تقابل طلاب التربية العملية المتخصصين في حقل الاجتماعيات حسب وجهات نظر أفراد الدراسة

م	المشكلة	التكرار	النسبة المئوية
١	قلة الاهتمام بطالب التربية العملية	٤٦	٤٠,٧٪
٢	تخوف الطالب المتدرب من مواجهة الطلاب	٤٦	٤٠,٧٪
٣	تكليف الطالب المتدرب بجدول وأعمال أكثر مما يجب	٤٠	٣٩,٨٪
٤	قلة الوسائل التي تحتويها المدرسة	٣٧	٣٢,٧٪
٥	عدم التناسب بين ما يقدم بالجامعة والتعليم العام	٢٢	١٩,٥٪
٦	عدم تقدير الطلاب للطالب المتدرب	٢١	١٨,٦٪
٧	عدم ملاءمة المبنى لاستخدام الوسائل	٢١	١٨,٦٪
٨	ضعف مستوى طالب التربية العملية	٢٠	١٧,٧٪
٩	عدم الانسجام بين الطالب والمشرف	١٩	١٦,٨٪
١٠	تدني مستوى الدافعية لدى طالب التربية العملية	١٩	١٦,٨٪
١١	عدم متابعة المدرس المتعاون للطالب المتدرب بالشكل المطلوب	١١	٩,٨٪
١٢	تمكين مشرفين غير متخصصين	١٠	٨,٨٪
١٣	عدم احتواء المدارس على معامل تدريس الاجتماعيات	٩	٨,٠٪
١٤	صعوبة الحصول على الوسائل عن طريق الاستعارة	٨	٧,١٪
١٥	اختلاف وجهات النظر حول طريقة كتابة التحضير	٨	٧,١٪
١٦	بعد موقع المدرسة	٨	٧,١٠٪
١٧	تأخر توزيع الطلاب على المدارس	٧	٦,١٪
١٨	عدم وجود غرفة مخصصة لوسائل وأنشطة المواد الاجتماعية	٥	٤,٤٪

أما تكليف طلاب التربية العملية بجدول وأعمال أكثر مما يجب فيمكن أنه يعود لعدم وجود نظام محدد للتربية العملية وللأسباب السابقة ، في حين أن قلة الوسائل تعود في الغالب إلى عدم الاهتمام بها من قبل المسؤولين عنها ولطبيعة المبنى المدرسي. ويظهر أن أخذ جامعة أم القرى بالتخصص المنفرد وإعداد الطلاب في الجغرافيا أو التاريخ أو الحضارة له أثر بارز ، لأن المدارس تنظر إلى الطالب على أنه متخصص في الاجتماعيات وبذلك

يكلف بتدريس موادها والطالب بدوره يشعر أنه لا يستطيع القيام بتدريس المادة غير المتخصص بها ، وطلاب المدارس بطبيعة السن ومعرفتهم أن هذا طالب متدرب مما يجعل تعاونهم معه غير كامل ، وبعض مباني المدارس مستأجرة وغرفها صغيرة وتتكون من عدة أدوار، وهذا لا يساعد تماما على استخدام الوسائل التعليمية . وأما ضعف طالب التربية العملية فيظهر أن تخوف الطالب وعملية التخصص المنفرد تفسر لنا الشعور بهذه المشكلة في حين أن تدني الدافعية لدى بعض الطلاب يمكن أن يعود إلى شعورهم بعدم الاهتمام بهم أو لأنهم لم يقبلوا من قبل التخصصات التي لهم رغبة بها، أو لأنهم تخصصوا في حقل الاجتماعيات بتأثير من زملائهم ، في حين أن عدم الانسجام بين الطالب والمشرف يعود إلى عوامل كثيرة، منها تمكين مشرفين غير متخصصين في مناهج وطرق تدريس المواد الاجتماعية من الإشراف على الطلاب المتخصصين في هذا المجال خلال فترة التربية العملية وعدم وجود نظام واضح للتربية العملية .

وتلي المشكلات السابقة ثماني مشكلات أخر إشارة إلى وجودها نسب متدنية من أفراد الدراسة هي : عدم متابعة المدرس المتعاون للطالب المتدرب بالشكل المطلوب ، وتمكين مشرفين غير متخصصين ، وعدم احتواء المدارس على معامل لتدريس الاجتماعيات، وصعوبة الحصول على الوسائل عن طريق الاستعارة ، واختلاف وجهات النظر حول طريقة كتابة التحضير ، وبعد موقع المدرسة ، وتأخر توزيع الطلاب على المدارس، وعدم وجود غرفة مخصصة لوسائل وأنشطة المواد الاجتماعية ، وكانت نسبها كالتالي ٩,٨٪ ، ٨.٨٪ ، ٨.٠٪ ، ٧,١٪ ، ٧,١٪ ، ٧.١٪ ، ٦.١٪ ، ٤.٤٪. وبالنظر إلى المشكلات السابقة نجد أنها تتعلق بالإشراف ، والوسائل التعليمية ، والمبنى ومحتوياته ، ومكتب التربية العملية بكلية التربية ، والمنهج ، وطلاب المدرسة ، وطلاب التربية العملية، وجدول الطالب، وهذه المشكلات أتت من مصادر مختلفة شملتهم عينة الدراسة. ففي الوقت الذي يرى المعلمون المتعاونون أن هنالك ضعفا في مستوى طالب التربية العملية

العلمي وتدني في دافعيته ، يرى الطلاب أن المعلم المتعاون لا يتابع طالب التربية العملية بالشكل المطلوب .

وللإجابة عن البعد الأول لسؤال الدراسة الثالث ونصه : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد الدراسة حول مدى مساهمة العوامل المختارة في نمو المهارات التدريسية لطالب التربية العملية المتخصص في حقل الاجتماعيات تعود للمستوى التعليمي ؟ استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي .

جدول رقم ٥ . نتيجة تحليل التباين لأثر المستوى التعليمي في وجهات نظر أفراد العينة نحو درجة مساهمة العوامل المدروسة في نمو مهارات طالب التربية العملية

المستوى التعليمي	العدد ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
جامعي	٤٨	٣.٣٤	٠.٢٧	بين المجموعات	٢.٠٤	٢	١٠٢	٧.٦٧	٠.٠٠٠ دالة
أعلى من جامعي	١٦	٣.٤٦	٠.٤٤	داخل المجموعات	١٤.٦٣	١١٠	٠١٣		
طالب معلم + كلية متوسطة	٤٩	٣.١١	٠.٤٢	المجموع	١٦.٦٧	١١٢			

ويوضح جدول رقم ٥ أن مجموع المربعات بين المجموعات يساوي ٢,٠٤ ، في حين أن متوسط المربعات بين المجموعات يساوي ١,٠٢ ؛ أما داخل المجموعات فقد بلغ مجموع المربعات ١٤,٦٣ ، ومتوسط المربعات ٠,١٣ ، وقيمة (ف) ٧.٦٧ عند درجة حرية = ١١٠ ، ومستوى الدلالة ٠,٠٠٠. وعند استخدام اختبار توكي Tukey - HSD Procedure اتضح أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية كانت بين المجموعتين الأولى والثانية ، وهم

الحاصلون على الشهادة الجامعية والحاصلون على شهادة أعلى من الجامعية، وبين المجموعة الثالثة وهم طلاب التربية العملية والحاصلون على شهادة الكلية المتوسطة. وكانت الفروق لصالح المجموعتين الأولى والثانية لأنهم يرون أن درجة مساهمة العوامل المدروسة في نمو مهارات طالب التربية العملية عالية مقارنة بالمجموعة الثالثة فقد وصل المتوسط الحسابي إلى ٣.٣٤ ، ٣.٤٦ ، ٣.١١ للمجموعات الأولى والثانية والثالثة على التوالي، وهذا الفرق يمكن أن يعزى إلى كثرة الاطلاع والتعمق في القراءة، والبحث، والمناقشات العلمية في المجال التربوي لدى الجامعيين والأعلى من الجامعيين .

وللإجابة عن البعد الثاني لسؤال الدراسة الثالث ونصه : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد الدراسة حول مدى مساهمة العوامل المختارة في نمو المهارات التدريسية لطالب التربية العملية المتخصص في حقل الاجتماعيات تعود للخبرة في مجال الإشراف على التربية العملية ؟ استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي .

يوضح جدول رقم ٦ أن مجموع المربعات بين المجموعات يساوي ١.٥٧ في حين أن متوسط المربعات بين المجموعات يساوي ٠.٧٨ ؛ أما داخل المجموعات، فقد بلغ مجموع المربعات ١٥.١١ ، ومتوسط المربعات ٠.١٤ ، وقيمة (ف) ٥.٧٠ عند درجة حرية = ١١٠ ، ومستوى الدلالة ٠.٠٠٤ وعند استخدام اختبار توكي (Tukey – HSD Procedure) اتضح أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية كانت بين المجموعة الثانية وهم من لديهم خبرة من سنة إلى عشر سنوات في مجال التربية العملية وبين المجموعة الأولى وهم من نقصت خبراتهم في مجال التربية العملية عن سنة ، فالمجموعة الثانية يرون أن العوامل المدروسة تسهم في نمو مهارات طالب التربية العملية المتخصص في حقل الاجتماعيات بدرجة أعلى مقارنة بما تراه المجموعة الأولى عن درجة مساهمة هذه العوامل . فقد بلغت المتوسطات ٣.٤٨ ، ٣.١٨ للمجموعتين على التوالي ، وهذا الفرق يمكن أن يعزى إلى أن من لديه خبرة في مجال الإشراف على طلاب التربية العملية يكون لديه بعد نظر أعمق حول مدى مساهمة العوامل المختارة في نمو المهارات التدريسية لطالب التربية العملية أكثر من قليلي الخبرة في هذا المجال ، ولم تظهر فروق ذات

دلالة إحصائية بالنسبة للمجموعة الثالثة وهم من بلغت خبراتهم أكثر من عشر سنوات إلا أن المتوسط الحسابي الخاص بهم يشير بوجه عام إلى أنهم يختلفون عن المجموعة الأولى حيث وصل المتوسط الحسابي إلى ٣،٣٥ ، وهذا يمكن أن يعزى إلى تأثرهم بأنظمة التربية العملية القديمة وما كانوا يقومون به من ممارسات في ظل تلك الأنظمة حيث كان فيها نوع من البساطة لأن التربية العملية كانت تنقسم إلى مستويين ؛ في المستوى الأول يذهب الطالب المعلم إلى المدرسة المتعاونة يوم واحد في الأسبوع لمدة فصل دراسي كامل للمشاهدة وإعداد بعض التقارير فقط ، وفي المستوى الثاني يذهب الطالب المعلم إلى المدرسة المتعاونة يومين في الأسبوع لمدة فصل دراسي كامل ويقوم خلال هذه الفترة بالتدريس [٨ ، ص٣٥] ، في حين أن نظام التربية العملية الحالي الذي بدأ تطبيقه مع بداية العام الدراسي (١٤٠٨هـ) يتطلب من الطالب المعلم الانضمام إلى المدرسة المتعاونة لفترة زمنية لا تقل عن فصل دراسي كامل ولمدة خمسة أيام أسبوعيا [١١ ، ص١] .

جدول رقم ٦. نتيجة تحليل التباين لأثر الخبرة في مجال التربية العملية على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة نحو درجة مساهمة العوامل المدروسة المتعلقة بنمو مهارات طالب التربية العملية

الخبرة في مجال التربية العملية	العدد ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
أقل من سنة	٧٤	٣،١٨	٠،٧٨	بين المجموعات	٢	١،٥٧	٠،٧٨	٥،٧٠	٠،٠٠٤ دالة
من سنة إلى عشر	١٧	٣،٤٨	٠،٣٢	داخل المجموعات	١١٠	١٥،١١	٠،١٤		
١١ سنة فأكثر	٢٢	٣،٣٥	٠،٣٨	المجموع	١١٢	١٦،٦٧			

نتائج الدراسة والتوصيات

نتائج الدراسة

بعد تحليل كمية المعلومات المتحصل عليها عن طريق تطبيق أداة الدراسة اتضحت النتائج التالية :

١ - تبين بوجه عام أن غالبية العوامل التي شملتها الدراسة تسهم بدرجة عالية في نمو مهارات طالب التربية المتخصص في حقل الاجتماعيات إذ لم تنقص المتوسطات الحسابية المتعلقة بوجهات نظر أفراد الدراسة عن ٣ لعدد ٣٤ عاملا من العوامل التي شملتها الدراسة وأهم ستة منها هي : إعطاء فرصة لاختيار الطالب المعلم مدرسة التدريب ، وخبرة معلم الاجتماعيات المتعاون في التدريس ، ووجود مشرف الكلية المتخصص في مناهج وطرق تدريس الاجتماعيات ، وحضور الطالب لمشاهدة التدريس لمدة أسبوع قبل بدئه التدريس الفعلي ، وتوافر الرغبة لدى معلم الاجتماعيات المتعاون بتوجيه ومتابعة طالب التربية العملية ، وخبرة مدير المدرسة في مجال التربية العملية .

أما العوامل التي دلت وجهات نظر أفراد العينة أن درجة مساهمتها في نمو مهارات طالب التربية العملية متوسطة فهي تبني المدرسة الموجه لها الطالب لأنشطة خاصة بالمواد الاجتماعية ، تزايد الحصص التي يدرسها الطالب تدريجيا بمعدل حصتين في الأسبوع إلى بلوغ النصاب ، وتوافر إذاعة مدرسية تخدم أهداف تعليم الاجتماعيات .

٢ - اتضح أن أهم المشكلات التي تقابل الطالب المتخصص في حقل الاجتماعيات خلال تطبيقه للتربية العملية هي : قلة الاهتمام بطالب التربية العملية ، وتخوف الطالب المتدرب من مواجهة الطلاب ، وتكليف الطالب المتدرب بجدول وأعمال أكثر مما يجب ، وقلة الوسائل التي تحتويها المدرسة ، وعدم التناسب بين ما يقدم بالجامعة والتعليم العام ، وعدم تقدير الطلاب للطالب

والمتدرب ، وعدم ملاءمة المبنى لاستخدام الوسائل ، وضعف مستوى طالب التربية العملية ، وعدم الانسجام بين الطالب والمشرف ، وتدني مستوى الدافعية لدى طالب التربية العملية لأن نسبة ٤٠.٧٪ ، ٤٠.٧٪ ، ٣٩.٨٪ ، ٣٢.٧٪ ، ١٩.٥٪ ، ١٨.٦٪ ، ١٨.٦٪ ، ١٧.٧٪ ، ١٦.٨٪ ، ١٦.٨٪ من أفراد العينة أشاروا إلى وجود المشكلات السابقة .

٣ - اتضح أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية الخاصة بوجهات نظر أفراد الدراسة حول درجة مساهمة العوامل المساهمة في نمو مهارات طالب التربية العملية المدروسة ، تعود إلى المستوى التعليمي لدى أفراد الدراسة . وقد دلت على أن الحاصلين على الشهادة الجامعية ، والحاصلين على شهادة أعلى من الجامعية يرون أن درجة مساهمة العوامل المساهمة في نمو مهارات طالب التربية العملية المدروسة عالية مقارنة بما يراه طلاب التربية العملية والحاصلين على شهادة الكلية المتوسطة فيما يتعلق بدرجة مساهمة تلك العوامل في نمو مهارات الطالب .

٤ - تبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية الخاصة بوجهات نظر أفراد الدراسة حول درجة مساهمة العوامل المدروسة في نمو مهارات طالب التربية العملية المتخصص في حقل الاجتماعيات ، تعود لعامل الخبرة في مجال التربية العملية ، وقد دلت على أن من لديهم خبرة من سنة إلى عشر سنوات يعطون درجة أعلى لمساهمة العوامل المدروسة المساهمة في نمو مهارات طالب التربية العملية مقارنة بالدرجة المعطاة من قبل من كانت خبراتهم أقل من سنة .

التوصيات

بالنظر إلى نتائج الدراسة السابقة فإن الدراسة توصي بالتالي :

١ - تحديد المدارس المناسبة للمشاركة في تدريب طلاب التربية العملية على أن يعتمد ذلك التحديد على توظيف معايير علمية دقيقة تهدف إلى المساهمة في تحقيق أهداف التربية العملية بحيث تضمن نمو المهارات التدريسية للطالب وبحيث تؤخذ في الاعتبار قدرات وخبرات المعلم المتعاون ورغبته للمشاركة الفعالة في المساهمة في نمو مهارات طالب التربية العملية وكذلك بالنسبة لمدير المدرسة، وإمكانات المدرسة نفسها، وضمان الإشراف من قبل مشرف كلية متخصص في حقل تخصص الطالب التربوي وهو تدريس الاجتماعيات .

٢ - وضع نظام متكامل تحدد به مسؤوليات كل من له علاقة بالتربية العملية بدقة وتحدد به أيضا الخطوات والمراحل التي يمر بها طالب التربية العملية وتحدد به مدة كافية لمشاهدة التدريس من قبل الطالب قبل بدئه التدريس الفعلي، وتحدد به عدد الحصص التي يقوم الطالب بتدريسها في الأسبوعين الأول والثاني، ثم الكيفية والشروط التي سوف يتزايد في ضوئها عدد الحصص التي سوف يقوم المتدرب بتدريسها حتى يبلغ النصاب ويحل محل مدرس الفصل .

٣ - توافر فرصة للطالب لاختيار مدرسة التدريب بقدر الإمكان بحيث تعرض للطالب قائمة بالمدارس التي حددت للتدريب ويطلب منه أن يختار من بينها عددا محددا على أن تضمن للطالب المباشرة بالمدرسة في أول يوم من أيام الفصل الدراسي المخصص لتطبيق التربية العملية .

٤ - إضافة مقرر جديد إلى المقررات التي يقدمها قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى هو مادة النشاط المدرسي في مجال الاجتماعيات.

٥ - توضح للمشرفين على طلاب التربية العملية والمدرسين المتعاونين ومديري المدارس أهمية تدريب الطالب على النشاط المدرسي الخاص بالاجتماعيات .

٦ - عقد اجتماعات مع الطلاب قبل توزيعهم للمدارس وأثناء الفصل الدراسي المخصص للتدريب من قبل المسؤولين بمكتب التربية العملية تناقش بها أهداف

التربية العملية والمشاكل التي تقابل الطالب ، كما يوصي بعقد اجتماعات على مستوى المدرسة الواحدة ويؤخذ في الاعتبار أن يوجه للمدرسة عدد مناسب من الطلاب .

٧ - تكثف الزيارات للطالب داخل الفصل من قبل مشرف الكلية ، والمدرس المتعاون ، ومدير المدرسة ، وزملاء الطالب على أن يعقب الزيارة اجتماع مع الطالب توفر به التغذية الراجعة المناسبة ، وهذا يقضي أن يزاد النصاب الذي يعطى لمشرف الكلية على كل طالب ليصبح ساعة بدلا من نصف ساعة حتى يستطيع تكثيف الزيارات والجلوس مع الطالب قبل وبعد الزيارة لتوفير التغذية الراجعة المناسبة .

المراجع

[١] أحمد ، سعد مرسي . *تطور الفكر التربوي* . القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨٢م .

[٢] Monson , Jay A., and Aldon M. Bebb . "New Roles for the Supervisor of Student Teaching." *Educational Leadership* , 28, no. 10 (1970). 44 – 47.

[٣] الخليفة ، أحمد علي ، وسليمان محمد الجبر . *دليل التربية الميدانية* . الرياض : قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، ١٤٠٤هـ.

[٤] جامعة الملك فيصل . *دليل كلية التربية بالأحساء* . الأحساء: جامعة الملك فيصل ، ١٤٠٨ - ١٤٠٩هـ .

[٥] جامعة أم القرى . *القواعد التنظيمية لمكتب التربية العملية* . مكة المكرمة : كلية التربية بمكة المكرمة ، قسم المناهج ، مكتب التربية العملية ، ١٤١٤هـ .

[٦] سالم ، مهدي محمود ، وعبداللطيف بن حمد الحليبي . *التربية الميدانية وأساسيات التدريس* . الرياض : مكتب العبيكان ، ١٤١٩هـ/١٩٩٨م .

[٧] اللقاني ، أحمد حسين ، وعلي الجمل . *معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس* . القاهرة : عالم الكتب ، ١٤١٦هـ/ ١٩٩٦م .

[٨] الوابلي ، سليمان محمد . *مسئوليات مشرف الكلية على التربية العملية بجامعة أم القرى بين النظرية والتطبيق* . مكة المكرمة : جامعة أم القرى ، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، سلسلة البحوث التربوية والنفسية (٢) ، ١٤٠٦هـ/١٩٨٥م .

[٩] Salzillo , Frederick E., Jr ., and Alanson A. Vanfleet. "Student Teaching and Teacher Education: A Sociological Model for Change." *Journal of Teacher Education* , 28 , no. 1 (1977) , 27 – 31 .

[١٠] جامعة أم القرى . *دليل كلية التربية بمكة المكرمة* . مكة المكرمة : مطابع جامعة أم القرى ، ١٤١٣هـ .

[١١] جامعة أم القرى . *محضر اجتماع لجنة التربية العملية* . مكة المكرمة : كلية التربية ، قسم المناهج ، مكتب التربية العملية ، ١٤٠٨هـ .

[١٢] شوق ، محمود أحمد . *تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين* . الرياض : مكتبة العبيكان ، ١٤١٦هـ/١٩٩٥م .

[١٣] مختار ، حسن بن علي . *مقترحات لتطوير برنامج إعداد معلمي المواد الاجتماعية في جامعة أم القرى* . مكة المكرمة : جامعة أم القرى ، سلسلة البحوث التربوية والنفسية ، ١٤١٠هـ .

[١٤] جامعة أم القرى . "بطاقة التقدير النهائي للطالب المتدرب في التربية العملية ." مكة المكرمة : جامعة أم القرى ، كلية التربية ، قسم المناهج ، مكتب التربية العملية ، د.ت.

[١٥] جامعة الملك سعود . "بطاقة تقييم طالب التربية الميدانية ." الرياض : جامعة الملك سعود ، وحدة التربية الميدانية ، د.ت.

[١٦] Havwiller , James G. , Frederick Abel, Dennis Ausel, and Ervin F. Sparapari . " Enhancing The Effectiveness of Cooperating Teachers." *Action in Teacher Education* , 10, no. 4 (Winter 1988-1989) , 42 – 46 .

[١٧] حمودي ، محمد نهاد . *طرائق تدريس التاريخ في المدارس الإعدادية لطلاب الدبلوم في كلية التربية* . دمشق : مطبعة خالد بن الوليد ، ١٤٠٥/١٤٠٦هـ .

[١٨] عبدالله ، عبدالرحمن صالح . *دور التربية العملية في إعداد المعلمين* . بيروت : دار الفكر ، ١٣٩٩هـ / ١٩٧٩م .

[١٩] Seperson , Marvin A., and Bruce R. Joce. "Teaching Styles of Student Teachers as Related to Those of Their Cooperating Teachers ." *Education Leadership* (Research Supplement) , 31 (1973) , 146 – 51 .

[٢٠] Mcnergney , Robert, and Lyn Satterstrom . "Teacher Characteristics and Teacher Performance." *Contemporary Educational Psychology* , 9 (1984) , 19 - 24 .

[٢١] حمدان ، محمد زياد . *التربية العملية للطلاب المعلمين ، مفاهيمها وكفاياتها وتطبيقاتها المدرسية*. طباعة حديثة معدلة . سلسلة التربية الحديثة ، ٩ . دمشق : دار التربية الحديثة للنشر والاستشارات والتدريب ، ١٩٩٧م .

[٢٢] Grimmett , Peter P. , and E. Patricia Crehan " Barry : A Case Study of Teacher Reflection in Clinical Supervision ." *Journal of Curriculum and Supervision* , 5 , no. 3 (1990), 214 –35 .

[٢٣] Russell , Thomas E., and John E. Morrow . "Reform in Teacher Education : Perceptions of Secondary Social Studies Teachers." *Theory and Research in Social Education* , 14 , no. 4 (1986) , 325 – 30 .

[٢٤] Adams, Ronald D. " Teacher Development : A Look at Changes in Teacher Perception across Times." Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, New York , 1982, (Eric Document Reproduction Service , ED 214926) .

[٢٥] Hodges , Carol. "Implementing Methods : If You Can't Blame the Cooperating Teacher Who Can You Blame ?" *Journal of Teacher Education* , 33 (1982), 25 – 29 .

[٢٦] البزاز ، حكمة . " اتجاهات حديثة في إعداد المسئولين عن إعداد المعلم بالدول الأعضاء ." *رسالة الخليج العربي* ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ٢٨ (١٤٠٩هـ / ١٩٨٩م) ، ١٧٧ - ٢١٣ .

[٢٧] الجبر ، سليمان محمد . *المشكلات التي تواجه طلاب المواد الاجتماعية في التربية الميدانية* . الرياض : جامعة الملك سعود ، كلية التربية ، مركز البحوث التربوية ، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م .

[٢٨] فضل ، نبيل عبدالواحد . " دراسة تجريبية لاختيار فاعلية تدريس نموذج في تخطيط الدروس اليومية ببرامج إعداد معلم العلوم بكليات التربية. " *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المؤتمر العلمي الأول ، آفاق وصيغ غائبة في إعداد المناهج وتطويرها* . الإسماعيلية ، ١٩٨٩م ،٣: ٦٨٠-٧٠٣ .

[٢٩] غوني ، منصور أحمد عمر . " العوامل المرتبطة بأداء التربية العملية لدى طلاب وطالبات كلية التربية دراسة مسحية وصفية ." *مجلة جامعة الملك عبدالعزيز ، العلوم التربوية* ، ٣ (١٤١٠هـ/١٩٩٠م) ، ٢٠٩-٢٣٦ .

[٣٠] حسان ، محمد حسان . *التربية العملية في دول الخليج العربية واقعها وسبل تطويرها* . الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٩٢م .

[٣١] ياركندي ، آسيا حامد . *دراسة تقويمية للتوقيت الزمني لبرنامج التربية العملية وعلاقته بسير المحاضرات الأكاديمية بكلية التربية للبنات بمكة المكرمة من وجهة نظر الهيئة التدريسية والطالبات* . مكة المكرمة : جامعة أم القرى ، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، مكة المكرمة ، ١٤١٧هـ / ١٩٩٦م .

[٣٢] الوابلي ، سليمان محمد ، وإبراهيم علي الدخيل. " الحوافز التي تجعل طلاب جامعة أم القرى يلتحقون المعلم. " *دراسات في المناهج وطرق التدريس* ، ٣٧ (١٩٩٦م)، ٢٣-٦٤ .

[٣٣] ذياب ، تركي . " ميول الطلبة المعلمين نحو برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية : دراسة تقويمية ." *دراسات العلوم التربوية* ، ٢٦ ، ع١ (١٩٩٩م)، ١٤٢-١٦٤ .

[٣٤] Payne , Bevery Drean. " Interrelationships among College Supervisor , Supervising Teacher , and Elementary Pupil Ratings of Student Teaching Performance." *Educational and Psychological Measurement* , 44 (1984) , 1036-1043 .

[٣٥] Plonasky , Stuart B., and Michael G. Jacobson . *Student Teacher Perceptions of Elementary School Social Studies : The Social Construction of Curriculum* , 1988 (ED 293) .

[٣٦] Richardson , Koebler , Virginia. "Barriers to the Effective Supervision of Student Teaching : A Field Study." *Journal of Teacher Education* (March – April 1988) , 28 – 34 .

[٣٧] Yinger , Robert J. *A Study of Teacher Planning : Description and a Model of Preactive Decision Making.* East Lansing : Michigan State University , The Institute for Research on Teaching, 1978 .

Development Factors of Student Teachers' Instructional Skills in the Field of Social Studies

Dhaifalla A. Al-Thobaitey
Associate Professor, Dept. of Curriculum and Teaching Methods,
Faculty of Education, Umm Al-Qura University,
Makkah Al-Mukarramah, Saudi Arabia

Abstract. The main purpose of the present study is to identify the contribution rate of 37 factors in developing student teachers' skills of teaching social studies, and the problems that face these students during their student teaching practice .

The sample of the study included 113 student teachers who were taking student teaching during the first semester of 1996, as well as their college supervisors , cooperating teachers , and school principals where the student teachers took their practice . Their semester was selected randomly from the two semesters of 1996. Percentage, mean analysis of variance, (ANOVA) , and Tukey Procedure were used to analyze the data .

The results indicated that the contribution rate in developing students teachers' skills in teaching social studies was high for 34 factors, two of them were giving the student teachers a chance to choose a school for their student teaching practice, and cooperative teachers' experience. The results also indicated that the two main problems facing the student teachers during their student teaching practice in the field of social studies are that not enough attention is given to the student teachers, and that the student teachers are fearful of facing the students.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٥٣-٣٩٦ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

الصعوبات التي تواجه الطالبات المستجدات في الكليات الأدبية بجامعة الملك سعود وعلاقتها بدرجة رضاهن عن التعليم الجامعي

فوزية بنت بكر البكر

أستاذ مشارك، قسم التربية ،كلية التربية،

جامعة الملك سعود،الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١١/٦/١٤٢٠هـ ؛ وقبل للنشر في ٢٥/٧/١٤٢١هـ)

ملخص البحث . هدفت الدراسة إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه الطالبات المستجدات في الكليات الأدبية بمركز الدراسات الجامعية للبنات التابع لجامعة الملك سعود بالرياض، ومعرفة العلاقة بين درجة انتشار هذه الصعوبات وعدد من المتغيرات، كنوع الكلية، والحالة الاجتماعية، ومحل الإقامة ،كما هدفت إلى الكشف عن درجة رضا الطالبات عن تعليمهن الجامعي وعلاقة هذا الرضا بالصعوبات التي تواجه الطالبات . ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بتصميم أداتين للدراسة ، الأولى: قائمة الصعوبات التي تواجه الطالبة المستجدة، والثانية: مقياس الرضا عن الحياة الجامعية.

تكونت عينة الدراسة من ١٠٠٠ ألف طالبة من المستجدات للفصل الدراسي الأول من العام ١٤١٩هـ، ومثلن ٣٠٪ من كافة الطالبات المستجدات وتم اختيارهن بطريقة عشوائية بسيطة من كافة الكليات الأدبية في مركز الدراسات الجامعية للبنات بالرياض. وكشفت نتائج الدراسة عن الآتي :

- أظهرت الدراسة أن المشكلات الإدارية مثل التباعد بين المباني ، والتزاحم عند بوابات الخروج ، وكذلك المشكلات الأكاديمية مثل الخوف من امتحانات الجامعة، وعدم معرفة بأصول البحث العلمي، وعدم توافر إرشاد أكاديمي كان من أبرز الصعوبات التي واجهت المستجدات .

- عانت طالبات كلية التربية أكثر من غيرهن من مجمل المشكلات فيما ظهرت المشكلات الإدارية بشكل أكثر شيوعا بين طالبات العلوم الإدارية .

- أظهرت الدراسة ارتباطا ذا دلالة إحصائيـة بين قائمة الصعوبات ومقياس الرضا عن التعليم لـدى عينة الدراسة ، أي أن الصعوبات التي تواجه الطالبات المستجدات تؤثر في درجة رضاهن عن تعليمهن والذي لم يتجاوز ٥٥.٢ من درجة الرضا الكلية على المقياس .

- أظهرت الدراسة أن أعلى قيمة عددية لارتباطات محاور الصعوبات(التسجيل/ الإدارية / الأكاديمية /الشخصية) بمقياس الرضا كانت مع محور الصعوبات الأكاديمية والـذي بلـغ ٠.٨٥ (دال عنـد مستوي٠٠١، ٠) مما يعني أن أكثر الصعوبات تأثيرا في درجة رضا الطالبات عن تعليمهن هي الصعوبات الأكاديميـة. كما أظهرت الدراسة أن أعلى قيمة عددية لارتباطات أبعاد مقياس الرضا مع قائمة الصعوبات كانت مع البعـد الثالث وهـو بعد تقويم الطالبة للصعوبات داخـل الجامعة والـذي بلـغ ٠.٨٣ ، مما يعـني قـدرة الطالبـة المستجدة علي إدراك حجم الصعوبات التي تواجهها في تعليمها الجامعي .

أولاً :مدخل الدراسة

١ –مقدمة الدراسة

يعد التعليم الجامعي إحدى الظواهر الأساسية للأنظمة التربوية الحديثة ،وهـو كما تـرى اللجنة الدوليـة الخاصـة بشـؤون التعليـم في القـرن الحـادي والعشـرين والمنبثقـة عـن اليونسكو، بؤرة النمو لأي مجتمع ، فهو يساهم في التطور الاقتصادي والسياسي وفي خلق الثقافة [١ ، ص١٢٨].

إلى جانب ذلـك ، يعـد التعليـم العـالي منبعـا أساسيا لأعـداد القيـادات المجتمعيـة في مختلـف المجـالات ،وبالنسبة لـدول الخليـج العربيـة ، فـإن تكويـن القيـادات المجتمعيـة مـن المواطنين يمثل أولوية خاصة بسبب قلة السكان وفتوتهم مما أدى إلى الاعتماد على العمالة الوافـدة [٢ ، ص٨٤] . ولكـي يحقـق التعليـم العـالي ذلـك ،إضافـة إلى قدرتـه علـى مقابلـة التحديات التكنولوجية والمعلوماتية المتوقعة في القرن الحـادي والعشرين ، فعليه كمـا تـري منظمة اليونسكو في وثيقتها الخاصة بالتغيير والتطوير في مجال التعليـم العـالي أن يتبنـى ثلاثـة مفاهيم أساسية هي : المواءمة ، و النوعية والعالمية ، هذه المفاهيم التي لا تتحقـق إلا بالـتركيز على نوعية المدخلات الجامعية من طلاب ، وأساتذة ، وإدارة ، ومواد [٣ ، ص٧].

وينظر للطلبة الجامعيين المستمرين منهم والجدد كمخرجات مؤكدة للقرن الحادي والعشرين بما يحمله من متطلبات صعبة وتحديات اقتصادية وثقافية محتملة ، ولذا فإن ما يطلبونه ليس مقررا أو معلومات بل مهارات عقلية ومهنية توظف في مجابهة التحديات المحتملة .

إن الحياة في الجامعة تعني حياة جديدة تختلف في كثير من جوانبها عن حياة العلم والتعليم في المرحلة الثانوية ، فالمواد الدراسية لدى الطالب حديثة ومتغيرة ، والأساتذة مختلفون ، والطالب الجامعي نفسه يختلف عن طالب الثانوية في حاجته إلي مهارات متعددة قد لا تتوافر للطلبة الجدد مثل القراءة السريعة ، وكتابة التقارير والأبحاث ، ومهارات التفكير الناقد [٤ ، ص٣]

ويمر الطلاب الجامعيون والجدد منهم على وجه الخصوص [٥ ، ص٤٥] بحكم سنهم بالكثير من المشكلات الناجمة عن اجتيازهم مرحلة المراهقة ودخولهم مرحلة الرشد ، والكبر ، والاستقلال النفسي والاجتماعي ، فضلا عما تضعه الدراسة نفسها من ضغوط على ذهن الطالب وما تمارسه الأسرة من ضغوط بشأن توقعاتها منه وما ينشأ تبعا لذلك من صعوبات نفسية ودراسية. بل إن هنالك اعتقاد شائع أن طلبة السنة الأولى في الجامعات يعانون من مشكلات أكثر من غيرهم من الطلبة لحداثة عهدهم بالجامعة وانتقالهم إلى بيئة غير مألوفة من حيث نظام التدريس ، والتنوع ، وزيادة النفقات المالية ، وإقامة بعضهم بعيدين عن أهلهم [٦ ، ص٧].

وقد ساهمت الدراسات النفسية في مجال علم نفس النمو في إيضاح الصعوبات النمائية الخاصة بمراحل النمو المختلفة التي يمر بها الإنسان بما فيها مرحلة الشباب ، حين ينتقل الطالب إلي الجامعة محاولا تلبية احتياجاته المختلفة وما قد يعترض ذلك من صعوبات تنجم عن عدم التوافق النفسي ، أو الاجتماعي ، أو الأكاديمي ،أو الأسري خاصة في السنوات الجامعية الأولي حيث تعد من المراحل الدقيقة لأنها تقع في مفترق الطرق بين المراهقة المتأخرة والرشد المبكر [٦ ، ص١٢] .

ورغم الأهمية القصوى التي توليها التربية الحديثة لدراسة حاجات ومشكلات الطلبة الأكاديمية، والشخصية، والاجتماعية، وخلافه ،إلا أن هذا الموضوع لم يحظ باهتمام الباحثين التربويين في العالم إلا عام ١٩٣٧م عندما نشر المجلس التربوي الأمريكي للدراسات التربوية أول ورقة عمل قدمت في مؤتمر فلسفة تطوير الخدمات الطلابية في الجامعات الأمريكية، وتناولت مشكلات الشباب من أجل مساعدتهم في التكيف مع البيئة الجامعية [٧، ص١٣٨] تبعتها دراسة موني الرائدة حول مشكلات الشباب الجامعي والتي عرض فيها أول قائمة لضبط مشكلات الشباب الجامعي ،تلك القائمة التي لاحظت الباحثة أنها استخدمت كأساس لمعظم الدراسات اللاحقة في البيئات العربية والأجنبية، مما سيأتي عرضه في الجزء الخاص بالدراسات السابقة الخاصة بهذا البحث. كما لاحظت الباحثة أيضا من خلال هذا التتبع للدراسات قلة وقدم الدراسات الخاصة بالطالبات المستجدات بشكل عام و في المملكة ومدينة الرياض بشكل خاص مما دفعها إلى التفكير في موضوع البحث الحالي.

٢-أهمية الدراسة

تجلت أهمية الدراسة الحالية في أنها تناولت مرحلة مهمة تعليميا واقتصاديا واجتماعيا وهي المرحلة الجامعية التي تعد إحدى القنوات الأساسية لتشكيل مستقبل الأمم من الناحية العملية والمعرفية ومن النواحي المهنية والاقتصادية . ولكي تحقق الجامعة أهدافها كان لابد من العناية بمدخلاتها من الطلاب و الطالبات بما يكلفونه ماديا خلال تلقيهم التعليم الجامعي وبأدوارهم في تشكيل سوق العمل المستقبلي. وتشكل الطالبات نسبة عالية من أعداد الملتحقين في هذا التعليم بما يبرر العناية بدراسة أوضاعهن ومشكلاتهن، إذ أن الاستقرار الدراسي والتكيف مع الحياة الجامعية يعد أحد المفاتيح الأساسية للنجاح في الحياة الجامعية مما يحقق استخداما أمثل للموارد البشرية والمادية. كما قد تساعد الدراسة الحالية القائمين والقائمات على المؤسسات الجامعية في تلمس مكامن

الضعف والقوة في الخدمات الإدارية ، والإرشادية ، والاجتماعية المقدمة للطالبات بما يساهم في رسم السياسات المستقبلية.

٣-مشكلة الدراسة

أظهرت العديد من الدراسات التي سيتم عرضها في الجزء الخاص بالدراسات السابقة حجم الصعوبات التي يتعرض لها طلاب الجامعات الجدد. و بحكم احتكاك الباحثة المباشر مع الطالبات خلال الإشراف على أعمال لجان الإرشاد الأكاديمي بمركز الدراسات الجامعية للبنات بعليشة لاحظت بعض الصعوبات التي تواجه الطالبات المستجدات مما استدعى إجراء دراسة استطلاعية قامت بها الباحثة على ١٣٠ طالبة مستجدة خلال الفصل الأول من العام ١٤١٨هـ حيث طرح على الطالبات السؤال التالي: اذكري أكبر عدد من المواقف التي مررت بها وشعرت أنها تشكل صعوبة ما بالنسبة لك منذ التحقت بالجامعة .

وبناء على نتائج الدراسة الاستطلاعية اتضح للباحثة عدد من الصعوبات التي تحددت في استمارات الطالبات مما استدعى القيام بدراسة علمية لهذه الظاهرة فكانت هذه الدراسة التي تمحورت مشكلتها في السؤال التالي: ماهي الصعوبات التي تواجهها الطالبات المستجدات في الكليات الأدبية بجامعة الملك سعود ، وما علاقتها بدرجة رضاهن عن تعليمهن الجامعي؟

٤- أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى :

١- الكشف عن الصعوبات الأكثر شيوعا بين الطالبات المستجدات في الكليات الأدبية بجامعة الملك سعود تبعا لقائمة الصعوبات المستخدمة في الدراسة .

٢- الكشف عن العلاقة بين درجة شيوع هذه الصعوبات وبين متغيرات الدراسة وهي: نوع الكلية، وطالبة مستجدة أو محولة، والحالة الاجتماعية، ومكان الإقامة الأصلي، وطالبة سكن داخلي أم لا.

٣- الكشف عن درجة رضا الطالبات عن تعليمهن الجامعي من خلال مقياس الرضا عن التعليم الجامعي المستخدم في الدراسة.

٤- الكشف عن درجة الارتباط بين الصعوبات التي تواجه الطالبات المستجدات و بين درجة رضاهن عن تعليمهن الجامعي كما أوضحتها كل من قائمة الصعوبات ومقياس الرضا.

٥-أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما الصعوبات الأكثر شيوعاً بين الطالبات المستجدات في الكليات الأدبية بمركز الدراسات الجامعية للبنات بالنسبة لكل بعد من أبعاد الصعوبات وبالنسبة لقائمة الصعوبات ككل؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة شيوع هذه المشكلات تبعاً لمتغيرات الدراسة وهي: نوع الكلية، طالبة مستجدة أو محولة، الحالة الاجتماعية، مكان الإقامة الأصلي، طالبة سكن داخلي أم لا؟

٣- ما درجة رضا الطالبات عن تعليمهن الجامعي؟

٤- هل يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين الصعوبات التي تواجهها الطالبات في حياتهن الجامعية و درجة رضاهن عن تعليمهن الجامعي؟

٦- حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على أربعة أنواع من الصعوبات هي: صعوبات التسجيل، وصعوبات إدارية، وصعوبات أكاديمية، وصعوبات شخصية واجتماعية.

كما اقتصرت الدراسة على الطالبات المستجدات في الكليات الأدبية بمركز الدراسات الجامعية التابع لجامعة الملك سعود بالرياض وهي : كلية التربية ، وكلية الآداب، وكلية العلوم الإدارية، وكلية اللغات والترجمة من المسجلات في الفصل الدراسي الأول من العام ١٤١٩ / ١٤٢٠ هـ.

٧-مصطلحات الدراسة

استخدمت الباحثة المصطلحات لتالية :

أ) **الصعوبات** : ويقصد بها في هذه الدراسة أوضاع مقلقة تحدث للطالبات المستجدات في الجامعة وتقاس بعدد الفقرات التي يخترنها من قائمة الصعوبات المعدة لهذه الدراسة .

ب) **الطالبة المستجدة في الجامعة**. ويقصد بها في هذه الدراسة الطالبة الحاصلة على شهادة الثانوية العامة وهي في سنتها الأولى في الجامعة، وهي طالبة إعداد عام بالنسبة لكلية التربية، ومستوى أول بالنسبة للكليات الأخرى، أو محولة من كليات أخرى أو لا تزال في سنتها الأولى.

جـ) **الرضا عن التعليم** . يشير مفهوم الرضا عامة إلى ما يمكن أن ينتج من خلال إشباع احتياجات الفرد ويقصد بالرضا عن التعليم، وكما أشارت الحطاب [٨، ص٥] ، الشعور الذي يصاحب الطالب عند تحقيقه لأهدافه المتعلقة بوجوده في المدرسة .ويري وجيه [٩، ص٧] أن الرضا عن التعليم يأتي نتيجة للاتجاهات المختلفة التي لدى الفرد نحو تعليمه والعوامل الشخصية ذات العلاقة بالفرد مثل خصائص شخصيته ومستوى طموحه وميوله ، ويرى القريطي [١٠، ص٦] أن الرضا عن التعليم حالة شعورية أو اتجاه نفسي إزاء الدراسة ناتج عن تفاعل عدة عوامل، بعضها ذاتي أو خاص بالفرد كقدراته، وحاجاته، وميوله، وخبراته، وبعضها خارجي خاص بطبيعة

الدراسة نفسها ومناخها، ومدى تلاؤم متطلباتها مع قدرات الفرد وإشباعها لحاجاته، وميوله وتحقيقها لأهدافه.

ويتحدد مفهوم الرضا عن التعليم الجامعي في هذه الدراسة بمشاعر الرضا والقبول والاستمتاع التي يبديها أفراد عينة الدراسة لتعليمهم الجامعي، والتي يمكن قياسها بالدرجة الإيجابية التي تتحصل عليها العينة على مقياس الرضا عن التعليم الجامعي المستخدم في الدراسة مقابل الدرجة السلبية للمقياس .

ثانياً: الدراسات السابقة

حظيت مشكلات الشباب الجامعي باهتمام الدارسين منذ عقود طويلة ، ويشار إلي الدراسة التي نشرت بواسطة المجلس الأمريكي للدراسات التربوية عام ١٩٣٧م حول مشكلات الشباب في الجامعات كأولى المحاولات المنظمة في هذا المجال [١١ ، ص٤]. وتبع ذلك دراسة موني الشهيرة عام ١٩٤١م والتي سجل فيها أول قائمة معتمدة لمشكلات الطلاب الجامعيين ، تلك القائمة التي ضمت ٣٣٠ مشكلة والتي لاحظت الباحثة أنها غدت أساساً لمعظم الأدوات البحثية المستخدمة حول الموضوع ، سواء في الدراسات العربية أو الأجنبية.

وفى عام ١٩٥٩م قامت جامعة أوهايو بنشر دراستها حول مشكلات الطلاب الجامعيين مستخدمة قائمة موني والتي بينت أن الحصول على تقديرات منخفضة كان الشغل الشاغل لأكثر من ٤٠ ٪ من الطلبة . كما أجرى البدري وآخرون [١٢] عام ١٩٧٢م دراستهم حول المشكلات التي يواجهها طلبة جامعة الرياض في المملكة وذلك على عينة كبيرة من الطلاب بلغت ٧٠١ ، حيث تبين أن أهم المشكلات تكمن في عدم وجود مرشدين لمساعدة الطلاب على حل مشكلاتهم ، وغلاء المراجع الدراسية ، وعدم تأهيل بعض أعضاء هيئة التدريس ، وأجرى صوانه [١٣] دراسته عام ١٩٨٣ م حول

مشكلات طلبة جامعة اليرموك وحاجاتهم الإرشادية مستخدما قائمة موني لضبط مشكلات الحياة الجامعية بعد تعديلها. وبينت النتائج أن أكثر المجالات صعوبة كما عبر عنها الطلبة هي المناهج وطرق التدريس ، والتوافق مع الحياة الجامعية ، والمشاركة في النشاط الاجتماعي .وأجرى الغنيم [١٤] عام ١٩٨٣م دراسة حول المشكلات الشخصية والاجتماعية لطلاب المرحلة الأولي وطلاب الدراسات العليا الكويتيين في الولايات المتحدة ، والتي ظهر فيها أن مشكلات الطلاب الدراسية والشخصية ترتبط سلبا بطول إقامتهم بينما ترتبط المشكلات الاجتماعية إيجابيا بطول الإقامة أي أنه كلما طالت مدة إقامة الطلاب في الخارج قلت مشكلاتهم الدراسية والشخصية نظرا لإجادتهم اللغة ولتكيفهم مع النظام المدرسي ، وازدادت مشكلاتهم الاجتماعية لانغماسهم في الحياة الغربية ،كما وجد أنه كلما تحسنت لغة الطالب قلت مشكلاته على أنواعها ، وأن الطلاب في السنوات الأولي يواجهون مشكلات أكبر من طلاب الدراسات العليا .

وأجري عيسوي [٥] عام ١٩٨٤م دراسته على ٦٧٨ من طلبة جامعة الإسكندرية ، والتي ظهر منها أن لجنس الطالب علاقة بدرجة شيوع المشكلات حيث عانى الذكور أكثر من الإناث من المشكلات الاقتصادية فيما عانت الفتيات من المشكلات النفسية.

كما أجرت لويس وآخرون [١٥] عام ١٩٨٤م دراسة تتبعيه على ٣٩٧ طالبا مستجدا في جامعة ماسشوستس ، بوسطن ، حول البرامج والخدمات التي تقدمها الجامعة. وأثرها في إحساس الطلبة بالانتماء إلى الجامعة . وقد وجد من الدراسة أن عددا محدودا من الطلبة كان قادرا على الاستفادة من هذه الخدمات التي قصد بها إعداد الطلبة لسنتهم الأولي. وظهر من الدراسة اضطراب الطلبة حول متطلبات التسجيل ، وطرقه ، وأوراقه ، وأن بعض المشكلات الأكاديمية والجهل بالخدمات المقدمة كانت أحد أسباب التسرب من الجامعة .

وأجري عبد الحميد [١٦] عام ١٩٨٥م دراسة حول اتجاه الطالبات نحو الحياة الجامعية بكلية الدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر ، والتي أظهرت أن الإسكان الجامعي

كان من أبرز الصعوبات يليه العلاقات الاجتماعية سواء مع الأساتذة أو مع الجامعة من حيث ممارسة الأنشطة كما أظهرت الدراسة عدم قناعة الطالبات بأساليب التقويم والامتحانات المتبعة في الجامعة .

وأجري الشدوخي [١٧] عام ١٩٨٦م بحثه حول المشكلات التي يواجهها الطلبة السعوديون في الولايات المتحدة و أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب صغار السن والجدد يواجهون مشكلات أكبر في مؤسسات التعليم العالي مقارنة بغيرهم ، وأجرت الشريف وآخرون [١٨] دراسة لمشكلات الطالب الجامعي الكويتي مع التعريف باحتياجاته الإرشادية وذلك عام ١٩٨٦م أظهرت نتائج الدراسة أن المجال الإرشادي احتل المرتبة الأولى من حيث حاجة الطلبة للإرشاد الأكاديمي . وأجرى القريطي [١٠] دراسته عام ١٩٨٦م حول العلاقة بين الرضا عن الدراسة وكل من التحصيل الدراسي والكفاءة التربوية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود ، أظهرت نتائجها علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الرضا عن الدراسة والتحصيل الدراسي ، والكفاءة التربوية لدي الطلاب ، أي أنه كلما ارتفعت درجة الرضا عن التعليم ارتفع التحصيل الدراسي وكفاءة الإنتاج التربوي للمواد المختلفة. وقامت التل وبلبل [٧] عام ١٩٨٨ م بدراسة إمبريقية حول مشكلات طلبة جامعة اليرموك ، و أظهرت نتائجها أن المشكلات الأكثر حدة بين الطلبة كانت ارتفاع الرسوم الجامعية ، وغلاء الكتب الدراسية ،وعدم تمكن الطلبة من الاطلاع على أوراق امتحاناتهم النهائية ،كما وجد أن الطلبة ذوي التحصيل المنخفض يعانون من مشكلات أكثر من غيرهم .

وأجرى متولي [١٩] عام ١٩٩١م دراسة حول المشكلات التعليمية ، والمالية ، والمعيشية ، والاجتماعية لطلاب بعض الجامعات في السودان ، والتي كشفت عن تصدر المشكلات التعليمية غيرها من المشكلات مثل ارتفاع أسعار الكتب والمذكرات ، وتخلف المقررات عن روح العصر ، والحشو الزائد ، وطرق التدريس التقليدية ، وجاء بعد ذلك المشكلات المالية ثم الاجتماعية .

وأجرى بينجامين ميتشل [٢٠] عام ١٩٩١ م دراسته حول التجربة اليومية التي يمر بها الطلبة الجدد في جامعة Guelf بكندا مستخدماً طرقاً مختلفة لجمع المعلومات، سواء كانت عددية أو موضوعية منها المذكرات اليومية ، والمقابلات ، وجمع المعلومات الأولية. وقد تبين من المقابلات ومن الكتابات إحساس الطلبة بالاختلاف الكبير وعدم التوازن من خلال انتقالهم من المدارس الثانوية إلى عالم الجامعة ، كما أظهرت محاولتهم إيجاد نوع من التوازن لمختلف التوقعات، سواء ما كان له علاقة بحياتهم الأكاديمية أو الاجتماعية أو في علاقتهم بزملائهم أو أساتذتهم، وعبروا عن حاجتهم الماسة إلى الكثير من الخدمات الإرشادية .

وأجرت الخروب [٢١] عام ١٩٩٢م دراستها حول مشكلات الطلبة المستجدين في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية والتي أظهرت ترتيب المشكلات تنازلياً وذلك على النحو التالي : مشكلات الطلاب مع المناهج وطرق التدريس في الكلية ، والتوافق مع عالم الجامعة ، ومجال مشكلات مشاركتهم في النشاط الاجتماعي والترفيهي وبعض المشكلات المالية والمعيشية .

وأجرى يوسف سيد محمود [٢٢] عام ١٩٩٣م دراسته حول مشكلات الطلبة في مصر وأساليبهم في مواجهتها وكشفت الدراسة : أن المشكلات الدراسية هي الأكثر حدة بنسبة ٧٥٪ ومنها قلق الطلبة من الامتحانات وطرق التصحيح ، والتدريس النظري مع الحشو الزائد ، وجاءت المشكلات المالية بنسبة ٧٤٪ تليها العلاقات الاجتماعية بنسبة ٦٠٪ .

وأجرت داود [٢٣] عام ١٩٩٣م دراسة حول الصعوبات التي يواجهها الطلبة الجدد في الجامعة الأردنية ، وعلاقتها بالرضا عن الحياة الجامعية والتي أظهرت أن أكثر الصعوبات تكراراً كانت اختيار المواد ، وصعوبة معرفة الأمكنة التي تقع فيها الدوائر ، والكليات ، وقاعات المحاضرات ، وعدم معرفة كيفية استخدام المكتبة ، وعدم توافر معلومات عن الأنشطة والبرامج الترفيهية في الجامعة. وقد اتضح من الدراسة أن درجة رضا الطلبة محدودي المشكلات أعلى من الطلبة الذين يعانون من الصعوبات .

وأجرى الكايد [١١] عام ١٩٩٤م دراسته حول المشكلات التعليمية، والاجتماعية، والمالية التي تواجه طلبة الجامعات الأهلية في الأردن، و أظهرت أن المشكلات المالية هي الأكثر شيوعا تليها المشكلات التعليمية ،ثم الاجتماعية ،وأن الطالبات أكثر إحساسا بالمشكلة من الطلبة، وأن طلبة الكليات العلمية أكثر معاناة في مجال مشكلات المقررات، وطرق التدريس، والمحاضرات، وتوافر المعامل من طلاب الكليات الأدبية الذين عبروا عن صعوبات أكبر في مجال الامتحانات، والعلاقة مع أعضاء هيئة التدريس والإرشاد الأكاديمي .

وأجرت الزبير [٢٤] عام ١٩٩٥م دراستها حول الاحتياجات الاجتماعية لطالبات الكليات التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات بالرياض حيث وجد أن هذه المشكلات تنوعت بين المشكلات التعليمية وبلغت ٦٥٪ ، والنفسية ٦٠٪، والإسكانية والمواصلات ٢٥٪ ، والصحية والأسرية ١٢٪.

ومما سبق عرضه من دراسات يمكن ملاحظة الآتي:

- أن أكثر المشكلات التي عبر عنها الطلبة الجامعيون المستمرون منهم والجدد كان المشكلات التعليمية تليها المالية، فالاجتماعية، ثم الأسرية .

- أن غياب الإرشاد الأكاديمي لعب دورا أساسيا في زيادة حدة هذه المشكلات كما عبرت عنها الدراسات .

- رغم وجود الكثير من المشكلات المتشابهة بين كافة الطلاب الجامعيين في أنحاء العالم، إلا أن العديد من المشكلات التعليمية والمالية والاجتماعية ذات علاقة مباشرة بالبيئات المحلية التي تمت فيها الدراسات .

- وحيث إنه لم توجد دراسة حديثة حتى الآن حول الصعوبات التي تواجهها الطالبات المستجدات في الكليات الأدبية في جامعة الملك سعود فإن لهذه الدراسة أهمية

تحديد هذه الصعوبات بما يساعد في فهم أسبابها وكشف درجة تأثيرها في درجة رضا الطالبات عن تعليمهن الجامعي.

ثالثا: منهج الدراسة وإجراءاتها

١- منهج الدراسة

تتبنى الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي الذي تعد دراسة العلاقات الأرتباطية وتحليلها والكشف عن علاقاتها أحد أنواعه [٢٥، ص١١٦]. و يركز هذا المنهج علي معرفة حجم الظاهرة بمسحها والكشف عن العلاقات والارتباطات بين المتغيرات فيها وإلي أي مدى تتطابق المتغيرات أو تؤثر في المتغيرات الأخرى ، وعادة تتوزع الارتباطات على مقياس يمتد من الارتباط الموجب التام وهو نادر إلى عدم وجود ارتباط ، إلى الارتباط السالب التام [٢٦، ص١٢٨].

٢ - مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من كافة الطالبات المستجدات اللاتي تم قبولهن في الكليات الأدبية التابعة لجامعة الملك سعود للفصل الدراسي الأول من العام ١٤١٩/١٤٢٠هـ ، كما شمل الطالبات المحولات من كلياتهن إلى كليات أخرى ويدرسن في المستوى الأول وذلك للكليات الأدبية الموجودة في مركز الدراسات الجامعية للبنات التابع لجامعة الملك سعود بالرياض، والكليات هي : التربية ، والآداب ،و العلوم الإدارية ، واللغات والترجمة .

وقد بلغ العدد الإجمالي للطالبات ٣١٣٠ طالبة موزعات علي الكليات المذكورة، وتم سحب عينة الدراسة البالغ حجمها ١٠٠٠ طالبة باستخدام أسلوب العينة العشوائية البسيطة، وذلك بتتبع المواد العامة التي تدرس للطالبات مثل مواد الثقافة الإسلامية، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية بالنسبة لكليات التربية، والآداب، والعلوم

الإدارية ؛ أما كلية اللغات والترجمة فحيث إن الطالبات يأخذن المواد العامة في مستويات أعلى من المستوى الأول فقد تمت الاستعانة بمواد اللغة الإنجليزية والاستماع للطالبات الدارسات في القسم الإنجليزي ، واللغة الفرنسية ومادة الاستماع للدارسات في قسم اللغة الفرنسية ، وقد وزعت ١٠٠٠ استبانة على عينة الدراسة بلغ العائد منها ٧٢٢ استبانة مثلت ما نسبته ٧٢,٢٪ وجدول رقم ١ يوضح عدد الطالبات المستجدات في كل كلية ونسبة عينة الدراسة بالنسبة لعدد الطالبات في كل كلية .

جدول رقم ١. نسبة عينة الدراسة بالنسبة لعدد الطالبات في كل كلية

الكلية	عدد الطالبات الكلي	عدد أفراد العينة	النسبة
التربية	١٢٧٠	٤٨٠	٪ ٣٧,٧٩
الآداب	١٠٠٠	٣٠٠	٪ ٣٠
العلوم الإدارية	٤٨٠	١٢٠	٪ ٢٥
اللغات والترجمة	٣٨٠	١٠٠	٪ ٢٦,٣١
المجموع	٣١٣٠	١٠٠٠	٪ ٣١,٩٤

٣- خصائص عينة الدراسة

تضمنت بيانات العينة المعلومات الخاصة بالكلية ، وبكون الطالبة مستجدة أو محولة ، والحالة الاجتماعية ، ومكان الإقامة الأصلي ، وكون الطالبة تقطن في السكن الداخلي أم لا . وجدول رقم ٢ يوضح بيانات العينة على هذه المتغيرات .

يبين جدول رقم ٢ أن ٥٥٪ من أفراد العينة كن من طالبات كلية التربية ، وذلك عائد إلى ارتفاع أعداد الطالبات الملتحقات بالكلية مقارنة بباقي الكليات كما يوضح جدول رقم ١ ، أيضا اتضح من بيانات العينة أن ٨٣٪ من الطالبات كن من المستجدات في حين لم تتعد نسبة المحولات ١٤٪ وبلغت نسبة غير المتزوجات منهن ٩٠.٤٪ . وبالنسبة لسكنهن ، فقد اتضح أن ٧٣٪ من الطالبات الداخلات في الدراسة يقطن مدينة الرياض ،

في حين لم تتعد نسبة من يقمن في مدن أخرى ٢١٪ ، وبلغت نسبة طالبات السكن الداخلي ٩.٥٪ مقابل ٨٠٪ من خارج السكن .

جدول رقم ٢ . البيانات الخاصة بالعينة

الكلية	ن	٪	مستجدة / محولة	ن	٪	الحالة الاجتماعية	ن	٪	المدينة	ن	٪	سكن	ن	٪
التربية	٣٩٨	٥٥	مستجدة	٦٠٢	٨٣	عزباء	٦٥٣	٩٠.٤	الرياض	٥٢٨	٧٣	نعم	٦٩	٩.٥
آداب	١٦٤	٢٣	محولة	١٠٧	١٤	متزوجة	٦٠	٨	خ/ض	٢٨	٣.٨	لا	٥٨٤	٨٠
إدارية	٨٩	١٢.٣	غ/مبين	١٣	٢	مطلقة	٢	٠.٢	م/أخرى	١٥٤	٢١	غ/م	٦٩	٩.٥
لغات	٦١	٨.٤				أرملة	٧	٠.٩	غ/م	١٢	١.٦			
غ/مبين	١٠	١.١												
المجموع	٧٢٢			٧٢٢			٧٢٢			٧٢٢			٧٢٢	

ن= المجموع ، غ. م= غير مبين ، ٪= النسبة المئوية ، خ. ض=خارج الرياض ، م. أخرى=مدن أخرى.

٤- أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد أداتين هما :

قائمة الصعوبات الجامعية

التي يتوقع أن تواجه الطالبة المستجدة . وقد بنيت القائمة على ما تم الاطلاع عليه من أدبيات إضافة إلى نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة على ١٣٠ طالبة من المستجدات خلال الفصل الدراسي الأول من العام ١٤١٨ هـ ، حيث طرح عليهن السؤال الآتي : اذكري أكبر عدد من المواقف التي مررت بها وشعرت أنها تشكل صعوبة ما بالنسبة لك منذ التحقت بالجامعة .

وبتفريغ الاستمارات وبناء على نتائج الدراسات السابقة ، تم بناء قائمة الصعوبات التي يتوقع أن تواجه الطالبة المستجدة لتتمحور حول أربعة أنواع من الصعوبات هي : صعوبات التسجيل(١-١٣) ، وصعوبات إدارية(١٤-٢٣) ، وصعوبات أكاديمية (٢٤-٣٨)، وصعوبات شخصية واجتماعية (٣٩-٤٩) ، وتم استخدام مقياس التدرج الخماسي للكشف عن درجة شيوع وحدة هذه الصعوبات وهي (أوافق بشدة وأعطيت خمس درجات ، وأوافق أربع درجات ، غير متأكدة ثلاث درجات ، ولا أوافق درجتان ، لا أوافق أبدا درجة واحدة) .

مقياس الرضا عن الحياة الجامعية. وهدف إلى التعرف على اتجاه الطالبات نحو التعليم الجامعي ممثلا بدرجة الرضا التي يحصلن عليها في المقياس ، وقد تم اقتباس بعض فقرات الأداة من مقياس التكيف للحياة الجامعية لبيكر وسيرك [٢٣ ، ص٢٧٨] ، في حين تمت صياغة الفقرات الباقية بواسطة الباحثة في ضوء ملاحظات المحكمين خلال مرحلتي التحكيم .

وصف المقياس وتصحيحه . يتكون المقياس من أربعة أبعاد هي : بعد النظرة الشخصية نحو الدراسة ، وبعد نظرة المجتمع نحو الجامعة ، وبعد التقويم الشخصي للصعوبات داخل الجامعة ، وبعد التقويم الشخصي لقدرات الطالبة في مواجهة الصعوبات.

يحتوي كل بعد على عدد من العبارات الإيجابية والسلبية نحو الحياة الجامعية والعدد الكلي لعبارات المقياس ٢٣ عبارة ، وقد استخدم مقياس التدرج الثلاثي لتحديد موقف العينة من العبارات وذلك حسب الترتيب التالي : موافقة ، وغير متأكدة ، ومعارضة.ولتصحيح المقياس أعطيت العبارات التي كانت الإجابة عنها موافقة ، وتدل على اتجاه إيجابي نحو الحياة الجامعية ٣ درجات ، وغير متأكدة درجتين ، ومعارضة درجة واحدة . وبهذا تكون النهاية العظمى للمقياس كله ٦٩ (٣ × ٢٣ = ٦٩) ، والنهاية الصغرى ٢٣ (١×٢٣ =٢٣) (حيث إن عدد فقرات المقياس هو ٢٣). وبما أن عدد

الاستمارات المدخلة في التحليل النهائي قد بلغ ٧٢٢ ، لذا فإن أقصى درجة كلية للإجابات الموجبة للعبارة الواحدة ٢١٦٦ (٣×٧٢٢=٢١٦٦)، ولعبارات المقياس الموجبة وهي إحدى عشرة عبارة ٢٣٨٢٦ ، وأقل درجة تعبر عن السلبية للعبارة الواحدة هي ٧٢٢ (١ ×٧٢٢ =٧٢٢) ولعبارات المقياس السلبية وهي اثنتا عشرة عبارة ٨٦٦٤ ؛ أما درجة عدم التأكد أو الحياد فهي ١٤٤٤ (٢×٧٢٢ = ١٤٤٤) .

ويتم استخراج موقف العينة الإيجابي لكل بعد من الأبعاد بضرب عدد عبارات هذا البعد الإيجابية في الدرجة الإيجابية الموضحة وهي ٢١٦٦ ويمثل ناتج الدرجة الإيجابية الكلية في هذا البعد ، وتستخرج الدرجة الإيجابية الفعلية لأفراد العينة وذلك بجمع حاصل درجاتهن في خانة موافق بالنسبة لكل عبارة إيجابية بحيث يمثل الناتج مقدار الاتجاه الإيجابي الفعلي لأفراد العينة على هذا البعد، ومن ثم يتم استخراج النسبة بين الدرجة الإيجابية الكلية لهذا البعد والدرجة الفعلية لأفراد العينة على هذا البعد وذلك للتعرف على قوة أو ضعف الاتجاه الإيجابي للعينة على البعد .

ويتم استخراج الدرجة السلبية الكلية للبعد، وذلك بضرب عدد عبارات هذا البعد في الدرجة السلبية الموضحة (٧٢٢) ويمثل الناتج الدرجة السلبية الكلية للبعد ، وتستخرج الدرجة السلبية الفعلية لأفراد العينة على هذا البعد وذلك بجمع حاصل درجاتهن في خانة موافق بالنسبة للعبارات السلبية ليكون الناتج ممثلا للاتجاه السلبي الفعلي للعينة على هذا البعد، ومن ثم يتم استخراج النسبة بين الدرجتين لتحديد قوة أو ضعف الاتجاه السلبي لأفراد العينة .

أما موقف الحياد أو عدم التأكد الكلي للبعد فيستخرج بضرب عدد عبارات المحور في درجة الحياد الموضحة سابقا وهي ١٤٤٤ ، ويستخرج الحياد الفعلي للعينة بجمع حاصل درجات العينة في خانة عدم التأكد لكافة عبارات المحور، ثم تستخرج النسبة المئوية بين الدرجتين لتوضح موقف عدم التأكد لعينة الدراسة .

صدق الأداتين وثباتهما. للتحقق من صدق أداتي الدراسة تم عرضهما على سبعة محكمين من قسمي علم النفس والتربية بكلية التربية بجامعة الملك سعود ، وضمت قائمة الصعوبات ٣٨ عبارة وضم المقياس ٢٣ . وقد اقترح المحكمون زيادة الصعوبات إلى ٤٦ مع بقاء عبارات المقياس بعد تعديل بعض الصياغات ؛ وبعد إجراء التعديلات المقترحة تم عرض الاستبانة مرة أخرى على خمسة آخرين من أعضاء وعضوات هيئة التدريس في قسمي التربية وعلم النفس بكلية التربية ، حيث اتفق المحكمون على زيادة عدد الصعوبات إلى ٤٩ مع بقاء عبارات المقياس بعد تعديل بعض الصياغات. وهكذا ، وبناء على ملاحظات المحكمين ، صممت قائمة الصعوبات بأبعادها الأربعة وبعباراتها التسع وأربعين ومقياس الرضا عن الحياة الجامعية بأبعاده الأربعة وعباراته الثلاث والعشرين .

وللتحقق من ثبات الأداتين اعتمدت الباحثة طريقتين : الأولى إعادة التطبيق على عينة من المستجدات بلغت ثلاثين طالبة تم اختيارهن عشوائيا وطبقت عليهن الأداتان ، وأعيد التطبيق بعد عشرة أيام ، وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٨٥) . كما تم حساب ثبات الأداة عن طريق تحليل الثبات التشطيري وجاءت نتائج تحليل الأداتين كالتالي :

- معامل ارتباط ألفا لقائمة الصعوبات : ٠,٨٧
- ألفا الشطر الأول ٠,٨٣ / ألفا الشطر الثاني ٠,٧٨
- معامل ارتباط ألفا لمقياس الرضا : ٠,٨٣
- ألفا الشطر الأول ٠,٧٨ / ألفا الشطر الثاني ٠,٧٣

ويتضح من درجة معامل الارتباط الموضحة تمتع أداتي الدراسة بنسبة ثبات جيدة تسمح باستخدامهما بدرجة ثقة جيدة .

٥ – الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم استخدام المعاملات الإحصائية التالية :

- النسب المئوية للتعرف على ترتيب إجابات العينة عن كل من عبارات قائمة الصعوبات وعبارات مقياس الرضا .

- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقائمة الصعوبات ولأبعاد المقياس .

- استخدام الاختبار التائي واختبار تحليل التباين للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات العينة عن قائمة الصعوبات ومقياس الرضا حسب متغيرات الدراسة.

رابعا: تحليل نتائج الدراسة الميدانية

من خلال عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية ، قامت الباحثة بالإجابة عن أسئلة الدراسة وذلك على النحو التالي:

السؤال الأول : ما الصعوبات الأكثر شيوعا بين الطالبات المستجدات في الكليات الأدبية التابعة لجامعة الملك سعود ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم ترتيب الصعوبات كما أوردتها العينة على كل بعد من أبعاد الصعوبات مع استخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن كل عبارة من عبارات الصعوبات كما توضحها الجداول ذات الأرقام ٣-٦ .

جدول رقم ٣ . الرتب والتكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة عن كل عبارة عن عبارات صعوبات التسجيل

ع/١	صعوبات التسجيل العبارة	ع/٢	أوافق بشدة ك	أوافق بشدة ٪	أوافق ك	أوافق ٪	غير متأكدة ك	غير متأكدة ٪	لا أوافق ك	لا أوافق ٪	لا أوافق أبداً ك	لا أوافق أبداً ٪	المتوسط
١	قلة التخصصات المتاحة للطالبات مقارنة بالموجود في الجامعة	٦	٢٣٦	٣٢،٧	٢٥٧	٣٥،٦	٨٦	١١،٩	٩٦	١٣،٣	١٩	٢،٦	٣،٨٦
٢	عدم وجود لوحات توضح خطوات التسجيل	١٢	١٢٠	١٦،٦	١٧١	٢٣،٧	١٧١	٢٣،٧	٢٥٣	٣٥،٠	٨٩	٣،١٢	٢،٩٧
٣	نماذج الأوراق المطلوبة في التسجيل غير معلومة للطالبة	١٣	٦٧	٩،٣	١٦٢	٢٢.٤	٧١	٩،٨	٢٩١	٤٠،٣	١٠٩	١٥،١	٢،٩٥
٤	بعض موظفات التسجيل لا يبدين التعاون الكافي مع الطالبة	٩	٢٩٥	٤٠،٩	١٧٧	٢٤،٥	٧٨	١٠،٨	١١٣	١٥،٧	٤٧	٦،٥	٣،٧٩
٥	الازدحام والتكدس في أوقات توزيع إشعارات التسجيل	٣	٣٦٣	٥٠،٣	١٧٧	٢٤،٥	٤٦	٦،٤	٨٩	١٢،٣	٣٣	٤،٦	٤،٠٦
٦	الرموز الخاصة بالأيام والشعب والمقررات في نموذج التسجيل غير مفهومة للطالبة المستجدة	٥	٢٩٨	٤١،٣	٢٥٣	٣٥،٠	٤٧	٦،٥	٩١	١٢،٦	٢٥	٣،٥	٣،٩٩
٧	إشعارات التسجيل لا تضم أرقام المباني وأرقام القاعات الدراسية	٤	٣٥٣	٤٨،٩	١٧٩	٢٤،٨	٤٦	٦،٤	٩٧	١٣،٤	٣٥	٤،٨	٤،٠١
٨	تختلف الأوقات المحددة للشعب والمقررات الموجودة في إشعارات التسجيل عنها في الجداول المعلنة في الأقسام	١١	١١٣	١٥،٧	١٤٧	٢٠،٤	١٥٤	٢١،٣	٢١٦	٢٩،٩	٦٩	٩،٦	٣،٠٣
٩	ترد العديد من الأخطاء في إشعارات التسجيل	١٠	٩٢	١٢،٧	١٦١	٢٢،٣	٢٢٥	٣١،٢	١٦٤	٢٢،٧	٦١	٨،٤	٣،٠٨
١٠	جهل الطالبة بمعرفة من هو المسؤول عن حل مشكلات التسجيل	١	٣٤٥	٤٧،٨	٢٦٥	٣٦،٧	٥٨	٨،٠	٣٠	٤،١٥	٩	١،٢	٤،٢٨
١١	بعض الأستاذات لا يوجدن في مكاتبهن فترة التسجيل	٧	٢٢٩	٣١،٧	١٩٤	٢٦،٩	٢٢٥	٣١،٢	٤٧	٦،٥	١١	١،٥	٣،٨٣
١٢	التغيير المستمر في أنظمة الجامعة دون إشعار الطالبة	٨	٢٥٠	٣٤،٦	١٨٤	٢٥،٥	١٦٩	٢٣،٤	٨٢	١١.٤	٢٠	٢،٨	٣،٨٠
١٣	جهل الطالبة بالأمور الأكاديمية من حيث نسب الغياب والحرمان وأنظمة دخول الامتحان	٢	٣٦٨	٥١،٠	٢٠٩	٢٨،٩	٣٠	٤،٢	٨٧	١٢	٢٠	٢،٨	٤،١٥

م/١ : ترتيب العبارة كما وردت في قائمة الصعوبات.

م/٢ : ترتيب العبارة كما أوردها عينة الدراسة .

جدول رقم ٤. الرتب والتكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات العينة عن عبارات الصعوبات الإدارية

م/١	صعوبات إدارية	م/٢	أوافق بشدة		أوافق		غير متأكدة		لا أوافق		لا أوافق أبدا		المتوسط
	العبارة		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	
١٤	المسافات بين مباني الكليات كبيرة	٣	٤٨٣	٦٦,٩	١٦١	٢٢,٣	٩	١,٢	٥٠	٦,٩	٧	١,٠	٤,٤٧
١٥	قلة المساحات الخارجية المغطاة للحماية من الشمس	١	٥٥٥	٧٥,٩	١٢٦	١٧,٥	٧	١,٠	٢١	٢,٩	٧	١.١	٤,٦٨
١٦	عدم وجود لوحات إرشادية داخل المباني توضح للطالبات الأقسام والمكاتب والقاعات	٩	٢٦٠	٣٦,٠	٢٢١	٣٠,٦	٥٨	٨	١٥٤	٢١,٣	٢٠	٤,٨	٣,٧٧
١٧	عدم وجود لوحات إرشادية بجانب البوابات لإرشاد المستجدات لما يجب فعله	٨	٢٣٦	٣٢,٧	٢٥٣	٣٥	٩١	١٢,٦	١٠٣	١٤,٣	٣٠	٤,٢	٣,٧٩
١٨	المعلومات الموجودة في النشرات الموزعة غير كافية	١٠	١٤٩	٢٠,٦	٢٤٩	٣٤,٥	١٦٩	٢٣,٤	١٢٧	١٧,٦	١٣	١,٨	٣,٥٦
١٩	قلة تعاون بعض الموظفات مع الطالبات	٦	٣١٢	٤٣,٢	٢١٦	٢٩,٩	٨٦	١١,٩	٨١	١١,٢	١٨	٢,٥	٤,٠١
٢٠	جهل الطالبة بالتوزيع الإداري داخل المركز (عميدة ،وكيلة)	٧	٢٦١	٣٦,١	٢٥٧	٣٥,٦	١٠٩	١٥,١	٧١	٩,٨	٧	١,٠	٣,٨٩
٢١	الازدحام والتكدس عند بوابات الخروج	٢	٥١٩	٧١,٩	١٣١	١٨,١	٢٥	٣,٥	٢٤	٣.٣	١٧	٢,٤	٤,٥٥
٢٢	مساحة الكافيتيريا لا تتناسب مع أعداد الطالبات	٥	٣٥٢	٤٨,٨	١٩٠	٢٦,٣	٥٦	٧,٨	٩٢	١٢،٧	٢٥	٣,٥	٤,٠٥
٢٣	لا توجد مراكز خدمات إرشادية أو ثقافية أو ترفيهية تتناسب وأعداد الطالبات	٤	٣٥٠	٤٨,٥	٢١٦	٢٩,٩	٩٢	١٢,٧	٤٥	٦,٢	١١	١,٥	٤,١٩

م/١ : ترتيب العبارة كما وردت في قائمة الصعوبات.

م/٢: ترتيب العبارة كما أوردها العينة.

جدول رقم ٥ . الرتب والتكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات العينة عن عبارات الصعوبات الأكاديمية

م/١	صعوبات أكاديمية	م/٢	أوافق بشدة		أوافق		غير متأكدة		لا أوافق		لا أوافق أبداً		المتوسط
	العبارة		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	
٢٤	عدم توافر إرشاد أكاديمي في الثانوية أدى إلى الجهل بالتخصصات المتاحة في الجامعة	٤	٣٩٥	٥٤,٧	١٦٤	٢٢,٧	٣٢	٤.٤	٩٤	١٣	٢٧	٣,٧	٤,١٣
٢٥	بعض سكرتيرات الأقسام لا يبدين التعاون الكافي مع الطالبات	٨	٢٧٤	٣٨	٢٠٢	٢٨	١٤٧	٢٠,٤	٧٦	١٠,٥	١٦	٢.٢	٣,٩٠
٢٦	الزحمة عند المقابلات الشخصية لتحديد التخصص	٩	٢٦٤	٣٦,٦	١٧٧	٢٤,٥	١٧٧	٢٤,٥	٦١	٨,٤	١٩	٢,٦	٣,٨٧
٢٧	عدم إعطاء الطالبة فكرة عما يتضمنه القسم من مواد ومسارات	٦	٣٢٨	٤٥,٥	٢١٧	٣٠,١	٤٨	٦.٦	١٠٠	١٣,٩	٢١	٢,٩	٤,٠٢
٢٨	التأخر في بدء الدراسة الفعلية عند بداية كل فصل	١٥	١٠٥	١٤.٥	١٦٣	٢٢,٦	١٢٦	١٧,٥	١٩٨	٢٧,٤	١١٤	١٥,٨	٣,٠٥
٢٩	الإشاعات المنتشرة في الجامعة عن صعوبة هذه المادة أو تلك	٢	٣٧٠	٥١,٢	٢٠٦	٢٨,٥	٦٩	٩,٦	٤٣	٦	٢١	٢,٩	٤,٢١
٣٠	تشدد بعض الأستاذات عند التأخر في الدخول للمحاضرة	٣	٣٧١	٥١,٤	١٩٨	٢٧,٤	٥٠	٦,٩	٧١	٩,٨	٢٧	٣,٧	٤,١٤
٣١	ازدحام الطالبات داخل القاعات الدراسية	١٢	٢٣٦	٣٢,٧	٢١٢	٢٩,٤	٩٠	١٢,٥	١٣٩	١٩,٣	٣٣	٤,٦	٣,٦٧
٣٢	طريقة التدريس المتبعة من قبل معظم الأستاذات تلقينية	٧	٣١٨	٤٤	٢١٥	٢٩,٨	٧٨	١٠,٨	٧٥	١٠,٤	٢٦	٣,٦	٤,٠٢
٣٣	الشعور بالقلق بشأن نوعية الامتحانات في الجامعة	١	٥٠٠	٦٩,٣	١٧٩	٢٤,٨	١٤	١,٩	١٣	١,٨	٧	١	٤,٦٢
٣٤	عدم توافر أماكن مناسبة للمذاكرة داخل الحرم الجامعي	١١	٢٧٦	٣٨,٢	١٩١	٢٦,٥	١١٤	١٥,٨	٩٣	١٢,٩	٣٧	٥,١	٣,٨١
٣٥	قلة تعاون بعض موظفات المكتبة مع الطالبة المستجدة	١٣	٢١٤	٢٩,٦	١٥٥	٢١,٥	١٩٤	٢٦,٩	١٠٤	١٤,٤	٤٠	٥.٥	٣,٥٦
٣٦	قلة المعرفة بنظام الفهرسة والتصنيف بالمكتبة	١٠	٢٦٤	٣٦,٦	١٩٤	٢٦,٩	١٢٨	١٧,٧	٨٨	١٢,٢	٢٨	٣,٩	٣,٨٢
٣٧	قلة المعرفة بخطوات إجراء البحوث العلمية	٥	٣٠٣	٤٢	٢١٦	٢٩,٩	١٠٢	١٤,١	٦١	٨,٤	١٦	٢.٢	٤,٠٤
٣٨	صغر حجم المكتبة مقارنة بأعداد الطالبات	١٤	٢٠٣	٢٨,١	١٦٧	٢٣,١	١٥١	٢٠,٩	١٤٥	٢٠,١	٤٠	٥.٥	٣.٤٩

م/١: ترتيب العبارة كما وردت في قائمة الصعوب.

م/٢ : ترتيب العبارة كما أوردتها العينة.

جدول رقم ٦. الرتب والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات العينة عن عبارات بعد الصعوبات الشخصية والاجتماعية

م/١	صعوبات شخصية واجتماعية	م/٢	أوافق بشدة		أوافق		غير متأكدة		لا أوافق		لا أوافق أبداً		المتوسط
	العبارة		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	
٣٩	أفتقد الشعور بالأمان لكبر حجم الجامعة	٨	٢١١	٢٩,٢	١٧٢	٢٣,٨	٤٨	٦.٦	١٩٨	٢٧,٤	٨٦	١١,٩	٣,٣١
٤٠	أجد صعوبة في تكوين صداقات جديدة داخل الجامعة	٧	٢١٣	٢٩,٥	١٩٢	٢٦,٦	٤٦	٦,٤	١٦٢	٢٢,٤	٩٤	١٣	٣,٣٨
٤١	تتعامل الطالبات مع بعضهن بتكبر وعدم تجاوب	٤	٢٦٩	٣٧,٣	٢١٣	٢٩,٥	١٠١	١٤	٩٤	١٣	٣٤	٤,٧	٣,٨٣
٤٢	التنافس في اللباس بين الطالبات أحد سلبيات الجامعة	٣	٣٣٩	٤٧	١٦٠	٢٢,٢	٦٦	٩,١	١٠١	١٤	٤٣	٦	٣,٩٢
٤٣	العلاقات الإنسانية بين الطالبات والأستاذات محدودة	٢	٢٨١	٣٨,٩	٢٣٦	٣٢,٧	٩٦	١٣,٣	٧٨	١٠,٨	٢٠	٢,٨	٣,٩٦
٤٤	أجد صعوبة في الجمع بين الدراسة والزواج	٩	١٠٢	١٤,١	٧٣	١٠,١	٢٩١	٤٠,٣	٦٩	٩,٦	٤٦	٦,٤	٣,٢٠
٤٥	وجودي بالسكن الداخلي أثر سلباً على دراستي	١١	٥٩	٨,٢	٣٨	٥,٣	٢٧٧	٣٨,٤	٣٢	٤.٤	٤٣	٦	٣,١٢
٤٦	الاغتراب عن الأهل أدى إلى عدم استقراري النفسي	٥	١٦١	٢٢,٣	٦٢	٨,٦	٢٠٠	٢٧,٧	٣٧	٥,١	٢٥	٣,٥	٣,٦١
٤٧	أعاني من مشكلة المواصلات في الجامعة	١٠	١٧٠	٢٣,٥	١١٩	١٦.٥	٧٩	١٠,٩	١٤٨	٢٠,٥	١١٧	١٦,٢	٣,١٢
٤٨	أفتقد الجرأة للمشاركة في المناقشات أثناء المحاضرة	٦	٢٥٩	٣٥,٩	١٨٨	٢٦	٤٧	٦,٥	١٣١	١٨,١	٧٥	١٠,٤	٣,٦١
٤٩	صعوبة الاتصال الهاتفي من الجامعة لأي طارئ	١	٣٤٩	٤٨,٣	١٣٩	١٩,٣	٩٢	١٢,٧	٧٣	١٠,١	٤٧	٦,٥	٣,٩٦

م/١ : ترتيب العبارة كما وردت في أداة الدراسة .

م/٢ : ترتيب العبارة كما أوردها العينة .

من الجداول ذات الأرقام ٣-٦ يتضح الآتي :

من جدول رقم ٣ والخاص بصعوبات التسجيل يتضح حاجة الطالبة الماسة إلى برامج الإرشاد الأكاديمي في الجامعة لفهم النظام وتجنب عواقب إساءة الجهل به ، حيث حصلت العبارة رقم ١٠ على الترتيب الأول في اختيار الطالبات وكانت تعبر عن حيرة الطالبة فيمن تلجأ له لحل مشكلاتها في التسجيل . تلي ذلك العبارة رقم ١٣ في المرتبة الثانية والتي عبرت عن عدم معرفة الطالبة بالأمور الأكاديمية في الجامعة ، مثل نسب الغياب وقوانين الامتحانات وخلافه ، وهو الأمر الذي يحاول مركز الدراسات الجامعية تخفيفه بلقاءات الإرشاد الأكاديمي التي يعقدها للمستجدات في بداية كل فصل دراسي .

من جدول رقم ٤ والخاص بالصعوبات الإدارية تتضح معاناة الطالبات من بعض الصعوبات كاتساع المباني وقلة المساحات الخارجية المغطاة من الشمس ، والتي حاولت إدارة المركز جاهدة تلافيها بتغطية بعض المساحات التي تستخدمها الطالبات عند تنقلهن بين المباني ، كما تتضح معاناة الطالبات من الاختناقات الموجودة عند بوابات الخروج والتي حاول المركز تخفيفها بتعدد بوابات الخروج بحسب الكلية. كما اشتكت الطالبات من ضيق مساحة الكافيتيريا والعائد للأعداد الكبيرة من الطالبات التي يحتضنها مركز الدراسات والتي لا تتناسب مع إمكاناته المادية والبشرية مما يسبب بعض أوجه القصور.

من جدول رقم ٥ والخاص بالصعوبات الأكاديمية يتضح أن أكثر ما يقلق الطالبة الجامعية هنا هو الخوف من الامتحانات (عبارة رقم ٣٣) والتي حصلت على المرتبة الأولى في هذا البعد والثانية بالنسبة لقائمة الصعوبات ككل . وفي الحق فإن هذا يتمشى مع التهيئة الذهنية التي تتعرض لها الطالبة منذ التحاقها بالتعليم فما يهم ليس ما نتعلمه بل كيف نتجاوزه للتقدم لمرحلة ثانية دون التفكير في جدوى ما تعلمناه . وربما يتوافق هذا مع الاختيارات الثانية والثالثة والرابعة في هذا البعد من مثل الإشاعات المنتشرة عن بعض المواد أو عدم توافر إرشاد أكاديمي في الثانوية ، مما يسبب عدم دقة الاختيار في

الجامعة وما يدعم هذا التفسير هو أن أمورا أساسية للتعليم الجامعي مثل مهارات البحث العلمي والتعامل مع المكتبة (عبارات رقم ٣٦ ، ٣٧، ٣٨) مثلت الاختيارات الأخيرة في مجال الصعوبات الأكاديمية .

من جدول رقم ٦ والخاص بالصعوبات الشخصية والاجتماعية يتضح أن أكثر المشكلات حدة في هذا المجال هي صعوبة الاتصال الهاتفي من الجامعة لأي طارئ ، رغم أن هذه العقبة قد ذللت بوجود الهواتف الخلوية والتي يظل انتشارها محدودا لطبقة معينة من الطالبات ، يلي ذلك محدودية العلاقات الإنسانية بين الطالبات والأستاذات والتي تعكس القصور الذي تلعبه الأستاذات في هذا المجال بالنسبة لأدوارهن بقصرها على العملية التدريسية وبعيدا عن الأبعاد الإنسانية التي تتضمنها العملية التربوية ، وربما يعود ذلك في جزء منه بالطبع إلى الأعداد الكبيرة من الطالبات في الجامعة مع محدودية الإمكانات ، والتي من الواضح أنها تؤثر على كافة الخدمات الإدارية والتربوية المقدمة . يلي ذلك الشكوى من التنافس في اللباس بين الطالبات ، والذي يعكس بعض الظواهر الاستهلاكية التي يعاني منها المجتمع عامة وتعكس نفسها في الجامعة على الرغم من الضوابط الإدارية .

وللإجابة عن الشق الثاني من السؤال وهو : ما أكثر المشكلات شيوعا في قائمة المشكلات ككل ، تم حصر المشكلات الأكثر شيوعا حسب تكرارها بين أفراد عينة الدراسة وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وجدول رقم ٧ يوضح ترتيب الخمس عشرة مشكلة و التي يمكن عدها الأكثر شيوعا في قائمة الصعوبات ككل بحسب تكرارها بين العينة .

جدول رقم ٧. ترتيب المشكلات الخمسة عشر والأكثر شيوعا في قائمة الصعوبات كما ترى العينة

الترتيب في القائمة	العبـــــارة	المتوسط	الانحراف
١٥	قلة المساحات الخارجية المغطاة للحماية من الشمس	٤,٦٨	٠,٧٣
٣٣	الشعور بالقلق بشأن نوعية الامتحانات في الجامعة	٤,٦٢	٠,٧١
٢١	الازدحام والتكدس عند بوابات الخروج	٤,٥٥	٠,٩٠
١٤	المسافات بين المبانى كبيرة	٤,٤٧	٠,٩٥
١٠	جهل الطالبة بمعرفة من المسؤول عن حل مشكلات التسجيل	٤,٢٨	٠,٨٨
٢٩	الإشاعات المنتشرة في الجامعة عن صعوبة هذه المادة أو تلك	٤,٢٨	١.٠٤
٢٣	لا توجد مراكز خدمات إرشادية أو ثقافية أو ترفيهية كافية	٤,١٩	٠,٩٩
١٣	جهل الطالبة من حيث نسب الغياب والحرمان وأنظمة الامتحانات	٤,١٤	١,١٣
٣٠	تشدد بعض الأستاذات عند التأخر في الدخول للمحاضرة	٤,١٤	١,١٤
٢٤	عدم توافر إرشاد أكاديمى في الثانوية أدى إلى الجهل في الجامعة	٤,١٣	١,٢١
٥	الازدحام والتكدس في أوقات توزيع إشعارات التسجيل	٤,٠٦	١,٢٢
٢٢	مساحة الكافيتيريا لا تتناسب مع أعداد الطالبات	٤,٠٥	١,١٨
٣٧	قلة المعرفة بخطوات إجراء البحوث العلمية أو كتابة التقارير	٤,٠٤	١,٠٧
٢٧	عدم إعطاء الطالبة فكرة عما يتضمنه القسم من مواد ومسارات	٤,٢	١,١٦
٣٢	طريقة التدريس المتبعة من قبل معظم الأستاذات تلقينية	٤,٠١	١,١٤

يتضح من جدول رقم ٧ أن ثلاث من الخمس صعوبات الأولى الأكثر شيوعا بين الطالبات ذات طبيعة إداريه تتعلق بطبيعة المباني ، سواء من حيث اتساعها وتباعدها عن بعضها ، أو عدم توافر تغطية عن الشمس ، خاصة والطالبات يكن مضطرات للمشي من مبني إلى آخر للحاق بمحاضراتهن أو الوصول لمبنى الدائرة التلفزيونية المغلقة ، أو لمبني المكتبة ، أو شكواهن من التكدس عند بوابات الخروج نظرا لطبيعة القوانين الإدارية التي تستلزم ضبط خروج الطالبات عبر نظام البطاقات وما قد يسببه ذلك من إرباك لجامعة تضم ما لا يقل عن ستة عشر ألف طالبة بين مستجدة ومستمرة ، كل ذلك رغم محاولات

الإدارة الجادة لتذليل هذه الصعوبات كتخصيص مبان دراسية خاصة بكل كلية أو تظليل الطرقات التي ترتادها الطالبات أكثر من غيرها .

وتركزت معظم الصعوبات في الجوانب الأكاديمية في الخوف من الامتحانات ، والجهل بأمور البحث العلمي لمقابلة المتطلبات الجامعية ، والطرق التلقينية في التدريس من قبل أعضاء وعضوات هيئة التدريس مما يلقي عبئا إضافيا على أعناق الأساتذة لمزيد من التجديد في عصر الإنترنت ، كذلك عدم توافر إرشاد أكاديمي يقود الطالبة المستجدة عبر عالمها الجديد ، وتتفق هذه النتائج مع ما أظهرته دراسات سابقة مثل دراسة متولي [١٩]، ودراسة ميتشل[٢٠]، ودراسة داود [٢٣].

ومن اللافت للانتباه أن أي من الصعوبات الشخصية أو الاجتماعية لم تكن ضمن الخمس عشرة صعوبة الأولى و الأكثر شيوعا بين أفراد العينة ، بل إن صعوبتين من بين ثلاث الصعوبات الأقل شيوعا بين الطالبات كانت ضمن الصعوبات الشخصية وهي : أعاني من مشكلة المواصلات و وجودي بالسكن الداخلي أثر سلبا على دراستي .

السؤال الثاني : ما مدى الاختلاف في درجة شيوع هذه الصعوبات تبعا لمتغيرات الدراسة ؟

تتلخص متغيرات الدراسة في: نوع الكلية ، وطالبة مستجدة أو محولة ، والحالة الاجتماعية ، ومكان الإقامة الأصلي. والجدولان ذوا الرقمين ٨ ، ٩يوضحان دلالات الفروق في إجابات أفراد العينة بحسب هذه المتغيرات.

متغير نوع الكلية

وقد تم استخدام اختبار تحليل التباين لتحديد مدى اختلاف درجة شيوع الصعوبات تبعا لمتغير نوع الكلية .

جدول رقم ٨. مدى اختلاف درجة شيوع الصعوبات تبعا لمتغير نوع الكلية

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	٦٦٩٧٠,٧١٤٢	٢٢٣٢,٥٧١٤	٣,٦٧٩٣	دال عند
داخل المجموعات	٧١٨	٤٣٥٦٨٠,٠٢٥٤	٦٠٦,٧٩٦٧		٠,٠١١٩

جدول رقم ٩. المتوسطات الحسابية لكل كلية

الكليـــــة	التربيــــة	الآداب	الإدارية	اللغات
المتوسط الحسابي	١٨١,٦١٧٣	١٧٤,٤٩٤٠	١٨٠,٠٠٠	١٧٦,٠٤٩٢

يتضح من الجدولين ذوي الرقمين ٨ و ٩ وجود فروق دالة إحصائيا في درجة شيوع الصعوبات تبعا لمتغير الكلية، وذلك لصالح كلية التربية التي اتضح شيوع الصعوبات بين طالباتها أكثر من باقي الكليات الداخلة في الدراسة، تليها كلية العلوم الإدارية فالآداب ثم اللغات.

ومن الواضح أن هذه النتيجة تبدو منطقية وتتناسب مع الأعداد التي يتم قبولها كل سنة في كل كلية إذ تحظى التربية في العادة بالقسط الأكبر من الطالبات تليها كلية الآداب التي سبقتها العلوم الإدارية في إحساس طالباتها بالصعوبات. وتفسر الباحثة ذلك بأنه عائد الى أن العديد من الطالبات يقبلن في الجامعة مرغمات في كلية العلوم الإدارية ليبحثن عن وسيلة للتحويل إلى الكليات الأخرى في الفصول التالية مما قد يعقد مسارهن الدراسي.

متغير الطالبة

مستجدة أو محولة : وتم استخدام الاختبار التائي لاستخراج مستوى دلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة عن قائمة الصعوبات تبعا لمتغير كون الطالبة مستجدة أو محولة كما هو موضح في جدول رقم ١٠ .

جدول رقم ١٠. الفروق بين متوسطات إجابات العينة عن القائمة تبعا لمتغير الطالبة

الطالبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مستجدة	٦٠٢	١٧٨,٤٥	٢٥,٣٥	-٣,٤٣	دال عند
محولة	١٠٧	١٨٥,٦٥	١٨,٩٢		مستوى٠,٠٠١

يوضح جدول رقم ١٠ أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المستجدات والمحولات لصالح المحولات اللاتي عانين صعوبات متعددة أكثر من المستجدات وهو أمر يمكن تفسيره بأن الطالبة تضطر للتحويل من كليتها إلى أخرى بسبب التعثر الدراسي أو عدم الرغبة في القسم أو الكلية التي تم قبولها فيها أو لمواجهتها صعوبات أخرى .

٣ – متغير الحالة الاجتماعية

عزباء أو متزوجة ، وتم استخدام اختبار (ت) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة عن هذا المتغير.

جدول رقم ١١. جدول يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة بحسب متغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
عزباء	٦٥٣	١٧٩,٠٩	٢٤,٩٥	-١,٥٢	غير دال
متزوجة	٦٠	١٨٣,٨	٢٢,٩٤		

يتضح من جدول رقم ١١عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة شيوع الصعوبات يعود لمتغير الحالة الاجتماعية.

متغير مكان الإقامة

ويعني مكان الإقامة للطالبة في مدينة الرياض أو خارجها، وتم استخدام اختبار(ت) لاستخراج دلالة الفروق بين متوسطات إجابة العينة عن قائمة الصعوبات باختلاف متغير مكان الإقامة .

جدول رقم ١٢. دلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة باختلاف متغير مكان الإقامة

الإقامة	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الرياض	٥٢٨	١٧٩,٧١٠٢	٢٣,٨٥٠	٠,٥٠٩	غير دال
خارج الرياض	١٨٢	١٧٨,٢٠٨٨	٢٧,٢٠٨٨		

ومن جدول رقم ١٢ يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة شيوع الصعوبات بين أفراد العينة يعود لمتغير مكان الإقامة.

السؤال الثالث: ما درجة رضا الطالبات عن تعليمهن الجامعي ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج النسب المئوية لإجابات العينة لكافة العبارات الإيجابية والسلبية للمقياس ككل ، كما تم احتساب الدرجات الإيجابية الكلية والفعلية للبعد وكذا بالنسبة للدرجات السلبية ودرجات الحياد لاستخراج درجة الرضا الكلية ، كما تم استخدام تحليل التباين لاستخراج دلالة الفروق في إجابة العينة حسب الكلية .

البعد الأول : بعد النظرة الشخصية نحو الدراسة

جدول رقم ١٣. النسب المئوية لإجابات العينة عن البعد الأول (بعد النظرة الشخصية نحو الدراسة)

	العبـــــــارة	أوافق	٪	غير متأكدة	٪	لا أوافق	٪
١	أشعر بالسعادة لانتقالي من المرحلة الثانوية إلى الجامعة	٥٠٦	٪٧٠	٦٥	٪٩	١٤٧	٢٠,٤
٢	أشعر بالرضا لالتحاقي بالجامعة	٥٢٥	٧٢,٧	٨٠	١١	١١١	١٥,٤
٣	لو قدر لي أن اختار جامعة أخرى ما اخترت إلا هذه الجامعة	٤٠٨	٥٦,٥	١١٥	٥٦,٦	١٩١	٢٦,٤
٤	فرض علي الالتحاق بهذه الجامعة	١١٢	١٥,٥	٢٩	٤	٥٦٣	٧٨
٥	إنني راضية عن حياتي الجامعية بشكل عام	٤٤٤	٦١,٤	١٤٩	٢٠,٦	١١٧	١٦ز٢

جدول رقم ١٤.الدرجات الإيجابية والأحادية والسلبية الكلية والفعلية للعينة على هذا البعد

البــــــعد	الاتجاه	الدرجة الكلية	الفعلية	النسبة
بعد النظرة الشخصية نحو الدراسة	الإيجابي	٨٦٦٤	٥٦٤٩	٦٢,٢
	المحايد	٧٢٢٠	٩٣٦	١٢,٩٦
	السلبي	٧٢٢	١١٢	١٥,٥

من الجدولين الخاصين بالبعد الأول على مقياس الرضا (جدول رقم ١٣ ، وجدول رقم ١٤) يتضح أن إجابات العينة عن هذا البعد تعبر عن درجة رضا عالية عبرت عنها الدرجة الإيجابية الفعلية لإجابات العينة عن هذا البعد حيث بلغت ٦٢,٢٪ مقارنة بالاتجاه السلبي الذي لم يتعد ١٥,٥ ٪ وهذا واضح من إجابات العينة عن عبارات هذا البعد ، إذ أن اكثر من ٧٢٪ من الطالبات عبرن عن رضاهن لالتحاقهن بجامعتهن ، كما أن ٦٥,٥٪ من الطالبات يفضلن جامعتهن ، على أي جامعة أخرى فيما لو أتيح لهن الخيار مما يعبر عن درجة رضا عالية بين الطالبات المستجدات نحو الدراسة الجامعية ككل ونحو جامعتهن بالتحديد.

البعد الثاني: بعد نظرة المجتمع نحو الجامعة

جدول رقم ١٥. النسب المئوية لإجابات العينة عن عبارات البعد الثاني (بعد نظرة المجتمع نحو الجامعة)

	العبارة	أوافق	٪	غير متأكدة	٪	لا أوافق	٪
٦	الدراسة في هذه الجامعة لا تقل في مستواها عن أي جامعة أو كلية أخرى للبنات في المملكة	٣٢٣	٤٤,٨	١٥١	٢١,١	١٨٢	٢٥,٢
٧	لو قبلتني إحدى الكليات خارج الجامعة لانتقلت إليها	١١٥	٦,١٥	٨٣	١٢	٥١٣	٧١
٨	تحسدني زميلاتي في الكليات الأخرى لانتمائي للجامعة	٣٣٤	٤٦,٢	١٨٦	٢٥,١	١٩٠	٢٦,٣
٩	أتمنى لو التحقت بجامعة أخرى غير هذه الجامعة	١٥٠	٢٠,٧	٨٢	١١,٣	٤٧٤	٦٥,٦

جدول رقم ١٦. الدرجات الإيجابية والأحادية والسلبية الكلية والفعلية للعينة على هذا البعد

البعد	الاتجاه	الدرجة الكلية	الدرجة الفعلية	النسبة
بعد نظرة المجتمع نحو الجامعة	الإيجابي	٤٣٣٢	١٩٧١	٤٥,٤٩
	المحايد	٥٧٧٣	١٠١٨	١٧,٦٢
	السلبي	١٤٤٤	٢٦٥	١٨,٣٥

يتضح من جدول رقم ١٥ ، وجدول رقم ١٦ درجة رضا مقبولة تمتعت بها أكثر من ٤٦٪ من العينة مما يعني أن الطالبات يدركن درجة التقدير الاجتماعي الذي تتمتع به الجامعة التي التحقن بها ولم تعبر سوى من ١٥٪ إلى ٢٠ ٪ من الطالبات عن الرغبة في الانتماء إلى جامعة أخرى فيما لو أتيحت لهن الفرصة .

البعد الثالث: بعد التقويم الشخصي للصعوبات داخل الجامعة

جدول رقم ١٧ . النسب المئوية لإجابات العينة عن البعد الثالث (بعد التقويم الشخصي للصعوبات داخل الجامعة)

	العبارة	أوافق	٪	غير متأكدة	٪	لا أوافق	٪
١٠	ترتيبات استقبال المستجدات مرضية بشكل كبير	٢٧٥	٣٨	١٦٧	٢٣,١	٢٦٠	٣٦
١١	لم أكن أتصور الحياة الجامعية ممتعة إلي هذا الحد	٢٢٩	٣١,٧	١٣٩	١٩,٣	٣٤١	٤٧,٢
١٢	أصبت بصدمة كبيرة عندما دخلت الجامعة	٢٨٩	٤٠	٨١	١١	٣٣٦	٤٦,٥
١٣	لست راضية عما يحدث لي كطالبة مستجدة في الجامعة	٣٤١	٤٧	١١٠	١٥	٢٤٨	٣٤,٣
١٤	لا أجد في الجامعة من يوجهني بالشكل الصحيح	٤٧٣	٦٥,٥	٨١	١١	١٤٦	٢٠,٢
١٥	أشعر أن الجامعة توفر الكثير لتلبية حاجات الطالبات	٢٦١	٣٦,١	١٨٨	٢٦	٢٥٤	٣٥,٢
١٦	أتمنى لو أستطيع تغيير الكلية التي التحقت بها	١٥٣	٢١,٢	٥٧	٧,٨	٤٩١	٦٨
١٧	أتمنى لو أستطيع تغيير التخصص الذي التحقت به	١٥٥	٢١,٥	٧٣	١٠	٣٢١	٤٤,٥

جدول رقم ١٨. الدرجات الإيجابية والأحادية والسلبية الكلية والفعلية على البعد الثالث

البعد	الاتجاه	الدرجة الكلية	الفعلية	النسبة
بعد التقويم الشخصي للصعوبات داخل الجامعة	الإيجابي	٦٤٩٨	٢٢٩٥	٣٥,٣١
	المحايد	١١٥٥٢	١٧٩٢	١٥,٥١
	السلبي	٣٦١٠	١٤١١	٣٩,٠٨

يتضح من النتائج المعروضة في جدول رقم ١٧ وجدول رقم ١٨ ارتفاع الدرجة السلبية الفعلية لهذا البعد والتي بلغت ٣٩,٠٨ ٪ من الدرجة السلبية الكلية أن لدى الطالبات إحساس قوي بحجم الصعوبات التي تواجههن في بداية حياتهن الجامعية، رغم اعتزازهن بالانتماء لهذه الجامعة والتي عبرن عنها في البعدين السابقين، إلا أن الصعوبات التي واجهتهن منذ البداية كانت سبباً في ارتفاع إجاباتهن السلبية عن هذا البعد، إذ أن ٤٠٪ من الطالبات ذكرن أنهن أصبن بصدمة كبيرة عندما التحقن بالجامعة، و٤٧ ٪ منهن

لسن راضيات عما يحدث لهن كطالبات مستجدات ، إذ أفادت أكثر من ٦٥٪ من الطالبات أنهن لا يجدن من يوجههن بالشكل الصحيح في الجامعة ، كما أن ٣٦٪ منهن عبرن عن عدم رضاهن بإجراءات استقبالهن كمستجدات ، ورأت ٣٥٪ أن الجامعة لا توفر الكثير لتلبية احتياجات الطالبات ، ولم تعبر عن الاستمتاع بالحياة الجامعية سوى ٣١,٧ ٪ من الطالبات .

البعد الرابع : بعد التقويم الشخصي لقدرات الطالبة في مواجهة الصعوبات

جدول رقم ١٩. النسب المئوية لإجابات العينة عن عبارات البعد الرابع (بعد التقويم الشخصي لقدرات الطالبة في مواجهة الصعوبات)

	العبارة	أوافق	٪	غير متأكدة	٪	لا أوافق	٪
١٨	أشعر أن لدي القدرة على التغلب على الصعوبات التي تواجهني في حياتي الجامعية	٤٥٥	٦٣	١٧٠	٢٢,٥	٨٥	١١,٧
١٩	أتمنى أن أبقى في هذه الجامعة حتى أحصل على الشهادة	٦٢٤	٨٦,٤	٤٦	٦,٣	٤٠	٥,٥
٢٠	أجد صعوبة في أن أكون على طبيعتي مع الطالبات	٢٨٦	٣٩,٦	٧٨	١٠,١	٣٣٨	٤٦,٨
٢١	أجد نفسي أفكر كثيرا في ترك الدراسة وإكمالها فيما بعد	١٢٧	١٧,٦	٧٤	١٠	٤٩٨	٦٨,٣
٢٢	مشكلاتي في الجامعة أتحصر لها	١٥٣	١٨,٦	٩٨	١٣,٥	٤٤٤	٦١,٥
٢٣	أسعد كثيرا بأيام العطلة لعدم ذهابي للجامعة	٢٦٨	٣٧,١	١٠٣	١٤,٥	١٧١	٢٣,٧

جدول رقم ٢٠. الدرجات الإيجابية والأحادية والسلبية الكلية والفعلية للعينة على هذا البعد

البعد	الاتجاه	الدرجة الكلية	الفعلية	النسبة
بعد التقويم الشخصي	إيجابي	٤٣٣٢	٣٢٣٧	٧٤,٧٢
لقدرات الطالبة في	محايد	٨٦٦٤	١١٣٨	١٣,٦
مواجهة الصعوبات	سلبي	٢٨٨٨	٨٣٤	٢٨,٨

يتضح من إجابات العينة عن هذا البعد ومن الدرجات الفعلية أن الطالبات رغم تحسسهن للمشكلات داخل الجامعة إلا أنهن يرين في أنفسهن القدرة على التغلب عليها إذ أفادت ٦٣٪ من العينة أنها تستشعر القدرة على مواجهة الصعوبات داخل الجامعة وأوضحت باقي الإجابات الرغبة في البقاء في هذه الجامعة والحصول على الشهادة .

ما درجة الرضا الكلية للطالبات المستجدات عن تعليمهن الجامعي؟

جدول رقم ٢١. الدرجات الإيجابية والأحادية والسلبية الكلية والفعلية للعينة على مقياس الرضا عن الحياة الجامعية

المقياس	الدرجة الكلية	الدرجة الفعلية	النسبة
الإيجابية	٢٣٨٢٦	١٣١٥٢	٥٥,٢٠
الأحادية	٣٣٢١٢	٤٨٨٤	١٤,٧٠
السلبية	٨٦٦٤	٢٦٦٢	٣٠,٢٦

جدول رقم ٢٢. تحليل التباين لتحديد دلالة الفروق في إجابات العينة عن مقياس الرضا

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	٢٨٦٢,٦٦٩٣	٩٥٤,٢٢٣١	٤,٧٨٢٦	دال عند مستوى
داخل المجموعات	٧١٦	١٤٢٨٥٥,٤٢٩٣	١٩٩,٥١٨٩		٠,٠٠٢٦

جدول رقم ٢٣. المتوسطات الحسابية لكل كلية

الكلية	التربية	الآداب	العلوم الإدارية	اللغات
المتوسط الحسابي	٣٦.٠٥١٩	٣٤,٠٣٦٤	٣٥,١٨٨٩	٣٢,٠٣٢٨

يتضح من الدرجة الإيجابية لإجابات العينة عن فقرات المقياس في جدول رقم ٢١ أن أكثر من نصف عينة الدراسة عبرت عن رضاها عن التعليم الجامعي الذي تنتمي إليه

مقابل ٣٠,٢٦٪ ممن عبرن عن عدم رضاهن. وفي الوسط من ذلك تقع فئة اللاتي لم يقررن، فلا هن يشعرن بالرضا حتى يعلنه ولاهن يشعرن بالسخط القوي الذي يمكن أن يعبر عن عدم رضاهن، وقد مثلن ما نسبته ١٥٪ تقريباً . من ذلك كله يتضح أنه، وعلى الرغم من تعبير ٥٥٪ من العينة عن رضاهن، إلا أن ال٤٥٪ الباقية ظلت تتراوح ما بين عدم الرضا في غالبيتها أو الحيرة تجاه ما يحدث لها ولا تملك القدرة على تقويمه .كما ظهر من الجدولين ذوي الرقمين ٢٢ و ٢٣ أن هناك فروقا دالة إحصائيا في درجة الرضا بين الكليات وذلك لصالح كلية التربية ، تليها كلية العلوم الإدارية، ثم الآداب، ثم اللغات والترجمة.

من ذلك يتضح أن الصعوبات التي تواجه الطالبات المستجدات في بداية مشوارهن العلمي سواء كانت إدارية، أو أكاديمية، أو شخصية واجتماعية، تؤثر في درجة رضا الطالبات عن تعليمهن مما قد يترتب عليه الكثير من النتائج السلبية على مسار الطالبة الأكاديمي. فالخبرة الجامعية الأولى ذات أهمية بالغة في تحديد درجة ارتباط الطالبة بجامعتها وكليتها وقسمها ، وإذا أحسن استقبال الطالبة بتنظيمات إدارية بسيطة وواضحة ومتسلسلة، مع تعريفها بالنظم الجامعية وبما لها من حقوق وواجبات، فإننا نضع اللبنات الأولى لطالبة جامعية تقل الاضطرابات في حياتها الدراسية ومن ثم تقل التكلفة الاقتصادية والبشرية التي تحتاجها هذه الطالبة مقارنة بغيرها من المتعثرات اللاتي يبقين لسنوات أطول مع ما يعنيه ذلك من هدر مالي وبشري. وقد أوضحت دراسة القريطي [١٠، ص٢٦] أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الرضا عن التعليم والتحصيل الدراسي، أي أنه كلما زادت درجة الرضا عن الدراسة تحسنت المعدلات التحصيلية ، كما أوضحت كل من دراسة بورو ودراسة بيكر و نيزنبوم [٢٣، ص٢٤٨] أن الطلبة المتكيفين أكاديميا يحصلون على نتائج دراسية أفضل وهم أكثر ميلا للمشاركة في البرامج والنشاطات الطلابية كما أنهم أكثر احتمالا لإنهاء برامجهم الجامعية من الطلبة غير المتكيفين أكاديميا.

السؤال الرابع: هل يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين أبعاد قائمة الصعوبات وبين مقياس الرضا عن الحياة الجامعية ككل ؟ وهل يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس الرضا الأربعة و بين قائمة الصعوبات ككل ؟

للتعرف على ذلك قامت الباحثة باستخراج الارتباط بين أبعاد قائمة الصعوبات وأبعاد مقياس الرضا وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون كما هو موضح في جدول رقم ٢٤ .

جدول رقم ٢٤ . الارتباط بين أبعاد قائمة الصعوبات والأبعاد في مقياس الرضا

ارتباط محاور الصعوبات	ص/ التسجيل	ص/ إدارية	ص/ أكاديمية	ص/ شخصية
بمقياس الرضا عن الجامعة	٠,٧٩	٠,٧٧	٠,٨٥	٠,٦٨
ارتباط أبعاد المقياس	ب/النظرة الشخصية	ب/نظرة المجتمع	ب/ التقويم الشخصي للصعوبات الجامعية	ب/التقويم الشخصي لقدرات الطالبة
بقائمة الصعوبات الجامعية	٠.٧٥	٠,٦٨	٠,٨٣	٠,٧٦

من خلال جدول رقم ٢٤ يمكن استنتاج الآتي :

١- ارتفاع درجة معامل الارتباط بين أبعاد الصعوبات ومقياس الرضا عن الحياة الجامعية وارتفاع درجة معامل الارتباط بين أبعاد مقياس الرضا وقائمة الصعوبات ككل .

٢- أن أعلى قيمة عددية في معاملات الارتباط بالنسبة لأبعاد الصعوبات بمقياس الرضا كانت بالنسبة لبعد الصعوبات الأكاديمية والذي بلغ ٠,٨٥ مما يعني أن الصعوبات الأكاديمية تؤثر أكثر من غيرها في درجة رضا الطالبة عن تعليمها .

٣-أن أقل قيمة عددية في معاملات الارتباط بالنسبة لأبعاد الصعوبات كان بين بعد الصعوبات الشخصية ومقياس الرضا والذي بلغ ٠,٦٨ مما يعني أن هذا النوع من الصعوبات لا يؤثر في موقف الطالبة من تعليمها وذلك لما أظهرته

الطالبات من إحساس بقدرتهن العالية على معالجة مشكلاتهن الشخصية، والذي اتضح في إجاباتهن عن بعض عبارات المقياس كالعبارة رقم ١٨ (أشعر أن لدي القدرة على التغلب على الصعوبات التي تواجهني في حياتي الجامعية) والتي وافقت عليها أكثر من ٦٣ ٪ من العينة .

٤ - أن أعلى قيمة عددية في معاملات الارتباط بالنسبة لأبعاد مقياس الرضا مع قائمة الصعوبات ككل كانت مع البعد الثالث وهو بعد تقويم الطالبة للصعوبات داخل الجامعة والبالغة ٠.٨٣ مما أوضح مدى إدراك المستجدات لكثير من الصعوبات الأكاديمية والتنظيمية والإدارية التي واجهتهن منذ لحظة التحاقهن بالجامعة.

٥ - أن أقل قيمة عددية في معاملات الارتباط بالنسبة لأبعاد المقياس مع قائمة الصعوبات الجامعية كانت في البعد الثالث : بعد نظرة المجتمع نحو الجامعة والتي بلغت ٠,٦٨ وهو ما يعني إدراك الطالبات للمكانة المتميزة التي تحتلها جامعتهن وما تحظى به من تقدير اجتماعي. ولذا لم تعبر سوى ٢٠٪ من الطالبات عن رغبتهن في ترك جامعتهن والالتحاق بأخرى.

استخلاص نتائج الدراسة

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على الصعوبات التي تواجه الطالبات المستجدات في الكليات الأدبية بجامعة الملك سعود بالرياض وعلاقة هذه الصعوبات بدرجة رضاهن عن حياتهن الجامعية ، وتم استخدام أداتين هما قائمة الصعوبات ومقياس للرضا تم اعتمادهما بعد استخراج صدقهما وثباتهما ، وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة من بين الطالبات المستجدات في الكليات الأدبية التابعة لجامعة الملك سعود .

واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي و تم استخراج النسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، والارتباطات بين المتغيرات كما تم استخدام كل من اختبار تحليل التباين و اختبار (ت) و أظهرت الدراسة النتائج التالية :

_ أن ثلاث من خمس الصعوبات الأولى الأكثر انتشارا بين الطالبات ذات طبيعة إدارية تتعلق بطبيعة المباني سواء من حيث اتساعها، أو تباعدها، أو عدم تغطية مساحاتها عن الشمس، أو التكدس عند بوابات الخروج .

- أظهر تكرار إجابات العينة أن الصعوبات الأكاديمية كالخوف من الامتحانات أو عدم المعرفة بطرق البحث العلمي وعدم توافر إرشاد أكاديمي كانت من بين الخمس عشرة صعوبة الأكثر تكرارا بين أفراد العينة.

- أظهرت الدراسة ارتباطا موجبا بين قائمة الصعوبات ومقياس الرضا عن الحياة الجامعية، مما يعني أن ظهور هذه الصعوبات يؤثر سلبا على اتجاهات الطالبات نحو تعليمهن الجامعي ، كما أظهرت الدراسة ارتباطات موجبة متفاوتة في قوتها بين أبعاد الصعوبات وبين أبعاد المقياس الأربعة، ولم تتعد درجة رضا الطالبات الفعلية على مقياس الرضا ٥٥,٥ ٪ ، في حين بلغت الدرجة السلبية ٣٠,٢٦ ٪ ودرجة الحياد ١٤,٧٠ .

- أظهرت النتائج أن أعلى قيمة عددية في معاملات الارتباط بالنسبة لأبعاد الصعوبات في ارتباطها بمقياس الرضا ككل كان الارتباط بين بعد الصعوبات الأكاديمية والمقياس، مما يعني أن أكثر الصعوبات تأثيرا في درجة رضا الطالبات كان الصعوبات الأكاديمية التي يواجهنها كمستجدات والذي بلغ ٠,٨٥ .

- أظهرت النتائج أن أعلى قيمة عددية في معاملات الارتباط بالنسبة لأبعاد المقياس في ارتباطها بقائمة الصعوبات ككل كان الارتباط مع البعد الثالث : بعد التقويم الشخصي للصعوبات داخل الجامعة والذي بلغ ٠,٨٣ ، وهو ما يعني اعتقاد الطالبات المستجدات أن هناك قصورا في الخدمات الإدارية والتنظيمية والأكاديمية المقدمة لهن من قبل الجامعة .

توصيات الدراسة

أوضحت نتائج الدراسة معاناة الطالبات المستجدات من عديد من الصعوبات في مجال التسجيل والمجال الأكاديمي والإداري والشخصي . ومن النظر إلى طبيعة هذه الصعوبات يتضح أن بعض هذه الصعوبات قابل للحل من خلال بعض الإجراءات التنظيمية ، سواء في مجال التسجيل أو في المحيط المكاني للجامعة ، وينسحب ذلك على الصعوبات الأكاديمية التي يمكن مساعدة الطالبات على تجاوزها بتعاون أعضاء هيئة التدريس .

يتضح من تكرار بعض الصعوبات أن سببها أحيانا يكون جهل الطالبة بالخدمات التي توفرها الجامعة لهن أو الخجل من السؤال حولها ، وهذا يتفق مع دراسة لويس وميشور [١٥] اللذين أشارا إلى أن عددا كبيرا من الطلبة في الجامعة كان على اتصال بسيط ومحدود بالخدمات التي توفرها الجامعة والتي قصد منها مساعدة الطلبة في سنتهم الأولى . بل وجد من الدراسة أن من أسباب تسرب الطلبة من الجامعة في سنتهم الأولى بعض المشكلات الأكاديمية وجهلهم بالخدمات المقدمة. وفي هذا المجال توصي الدراسة بضرورة توفير خدمات الإرشاد الأكاديمي التي لا تتوافر إلا على نطاق ضيق وعام في الوقت الحاضر ، خاصة وأن إجابة الطالبات أوضحت حاجتهن الماسة إلى هذا الإرشاد الأكاديمي.

أظهرت الدراسة أن وجود الصعوبات أثر بشكل كبير على درجة رضا الطالبات عن تعليمهن الجامعي والتي لم تتجاوز ٥٥٪ ، مما يعني ضرورة التوجيه بتحسين الخدمات الإدارية والتنظيم لعملية التسجيل وتحسين العملية الأكاديمية عامة بتوجيه عناية الأقسام لمزيد من الخدمات الشخصية للطالبات ، وبتعاون أعضاء هيئة التدريس اللاتي يتوجب عليهن رفع مستوى العملية التربوية من مجرد التدريس الى التربية والتعليم. ولن يتحقق ذلك إلا بزيادة المخصصات المادية للأقسام النسائية وزيادة الطاقات البشرية من إداريات وعضوات هيئة تدريس ، وتوفير مجالات النمو العلمي والمهني لهن باستخدام القنوات المألوفة في الجامعات المعروفة ، كالتدريب على البحوث وطرق التدريس ،

وحضور المؤتمرات، والتعرف على أحوال الجامعات بما يوسع الأفق العام للأستاذات والعاملات في الجامعة ولتحسين مستوى الخدمات المقدمة.

مقترحات بحثية

- إجراء دراسات حول الصعوبات التي تواجه الطالبات في المستويات المتقدمة وحتى التخرج أو في الأقسام العلمية ومقارنتها بالأقسام الأدبية في الجامعة.

- إجراء دراسات تتبعية للمسار الدراسي للطالبات والتعرف من خلال تتبع بيانات القبول، والسجلات الأكاديمية، و متوسط عدد السنوات التي تقضيها الطالبات في الجامعة، وأسباب تعثر البعض منهن ، والكلفة المادية والبشرية المتوقعة، مع إجراء دراسات مقارنة بين الأقسام الأدبية والعلمية، وبين البنين والبنات.

التركيز بشكل خاص على الدراسات ذات العلاقة بالشؤون الأكاديمية داخل الجامعة من حيث أساليب التدريس المتبعة، والمادة العلمية المقدمة، والمهارات الفعلية، والعقلية المكتسبة، وذلك لدراسة الجدوى العلمية و الاقتصادية والاجتماعية للجامعة .

المراجع

[١] ديلور، جاك، وآخرون. *التعلم: ذلك الكنز المكنون.* تقرير قدمته لليونسكو اللجنة الدولية المعنية بالتربية في القرن الحادي والعشرين. عمان: مركز الكتب الأردن، ١٩٩٦م.

[٢] الجلال، عبد العزيز عبدالله. *التربية والتنمية: تقويم المنجزات ومواجهة التحديات في دول الخليج العربية ١٩٨٥ - ١٩٩٥*. الرياض: الدار التربوية للدراسات والنشر، ١٩٩٦ م.

[٣] Power, Colin. "Higher Education: Future Vision." Riyadh Conference on Higher Education. Riyadh , Saudi Arabia. 22-25 February 1998.

[٤] فرج، عبد اللطيف حسين. *مفاهيم أساسية لطلاب الجامعة*. الرياض: مكتبة السروات، ١٩٨٣ م.

[٥] عيسوي، عبدالرحمن. *تطوير التعليم الجامعي العربي: دراسة حقلية*. بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٨٤ م.

[٦] العيساوي، عبد الرازق. "مشكلات الطلبة المستجدين في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٨٩ م.

[٧] التل، شادية، ورمزي بلبل. "مشكلات طلبة جامعة اليرموك: دراسة أمبريقية." *مجلة أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٤، ع ٢ (١٩٨٨م)، ١٣٧-١٦٢.

[٨] الخطاب، سهام أحمد." بعض المتغيرات التي ترتبط بالرضا عن المدرسة عند طلبة وطالبات المدارس الثانوية." في: عبد المطلب القريطي. *العلاقة بين الرضا عن الدراسة وكل من التحصيل الدراسي والكفاءة التربوية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود*. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٨٦ م.

[٩] محمود، إبراهيم وجيه. *قياس الرضا عن الدراسة*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٦ م.

[١٠] القريطي، عبدالمطلب أمين. *العلاقة بين الرضا عن الدراسة وكل من التحصيل الدراسي والكفاءة التربوية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود*. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٨٦ م.

[١١] الكايد، خليل يوسف." المشكلات التعليمية والاجتماعية والمالية التي تواجه طلبة الجامعات الأهلية(الخاصة) في الأردن." رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، ١٩٩٤ م.

[١٢] البدري، مالك، وآخرون. *استطلاع موجه لطلاب جامعة الرياض عن أهم المشاكل التي يواجهونها خلال التحاقهم بالجامعة*. الرياض: مطابع الجامعة، ١٩٧٢ م.

[١٣] صوانة، علي. "مشكلات طلبة جامعة اليرموك وحاجاتهم الإرشادية." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٨٣م.

[١٤] الغنيم، عبد العزيز غانم. "المشكلات الدراسية والشخصية والاجتماعية لطلاب المرحلة الأولى وطلاب الدراسات العليا الكويتيين في الولايات المتحدة الأمريكية." *المجلة العربية للبحوث التربوية*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٥، ع١ (١٩٨٥ م)، ١٣٣-١٣٥.

[١٥] Louis, Karen-Seashore, et al. "Freshman Experiences at the University of Massachusetts at Boston." Paper presented at the Annual Convention of the American Personnel and Guidance Association, Washington, DC, March 1984.

[١٦] عبد الحميد، محمد. *اتجاهات الطالبات نحو مشكلات الحياة الجامعية*. القاهرة: مكتبة نهضة الشرق، ١٩٨٥م.

[١٧] Al-Shedokhi, Saad Abdulkarim. "An Investigation of the Problems Experienced by Saudi Students Enrolled in Institutions of Higher Education in the U.S." Unpublished Ph.D. dissertation, Oregon University, 1980.

[١٨] الشريف، نادية، ومحمد عودة محمد. *مشكلات الطالب الجامعي وحاجاته الإرشادية: دراسة ميدانية في جامعة الكويت*. الكويت: جامعة الكويت، ١٩٨٦م.

[١٩] متولي، نبيل. "المشكلات التعليمية والمالية والمعيشية والاجتماعية لطلاب بعض الجامعات في السودان." *مجلة كلية التربية، جامعة الخرطوم*، م١، ع١٦ (١٩٩١م)، ٢٢١-٢٣٩.

[٢٠] Benjamin, Michael " Transition to University: A Qualitative Study of Freshman Daily Experience." Paper presented at the Annual Meeting of the American College Personnel Association, Atlanta,GA,March 15-20 , 1991 .

[٢١] الخروب، آمنة نايف." مشكلات الطلبة المستجدين في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية." رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٩٢م.

[٢٢] محمود، يوسف سيد. "مشكلات طلاب الجامعة في مصر وأساليبهم في مواجهتها." *دراسات تربوية*، ٨، ع٥٠ (١٩٩٣م)، ١٧٨-٢٢٠.

[٢٣] داود، نسيمة." الصعوبات التي يواجهها الطلبة الجدد في الجامعة الأردنية وعلاقتها بالرضا عن الحياة الجامعية." *دراسات: العلوم الإنسانية*، ٢١ (أ)، ع٥ (١٩٩٤م)، ٢٤١-٢٧٩.

[٢٤] الزبير، فوزية سبيت. "الاحتياجات الاجتماعية لطالبات الجامعات ودور الخدمة الاجتماعية في مواجهتها من المنظور الشمولي." رسالة دكتوراه غير منشورة، الرياض: وكالة الرئاسة العامة لكليات البنات بالرياض، ١٩٩٥م.

[٢٥] عودة، أحمد سليمان، و فتحي ملكاوي. *أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية*. عمان: مركز بيضون، ١٩٩٢م.

[٢٦] عمر، محمد زيان. *البحث العلمي: مناهجه وتقنياته*. جدة: دار الشروق، ١٩٨٣م.

Difficulties Faced by New Female Students at the University Level and Their Effect on University Life Satisfaction at the Girls Center, King Saud University, Riyadh

Fawziah Baker al-Baker
Associate Professor, Dept of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The study aimed to identify difficulties faced by female students in Arts and Education Colleges at King Saud University in Riyadh. Further, the study aimed to identify the effect of these difficulties on students' satisfaction with their education.

Two instruments were used: a list of difficulties expected to face newcomers and, satisfaction of college education scale. The sample was randomly selected and consisted of 1000 new female students. The sample represents 30% of all new female students, in these colleges for the first semester of 1998.

The results showed that some administrative and academic difficulties were among the most common ones faced by the students.

It also showed significant correlation between these difficulties and students' results on the satisfaction scale which only reach 55.2%. This indicates that difficulties, especially at the academic level, significantly affect the level of satisfaction students experienced in their university life.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٣٩٧-٤٣٠ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

واقع الاختبارات المدرسية ومدى ملاءمتها لقياس الأهداف التعليمية

علي حامد الشبيتي

أستاذ مشارك، قسم التربية وعلم النفس، كلية المعلمين، الطائف،

المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٢٣/١١/١٤٢٠هـ ؛ وقبل للنشر في ٢٦/٦/١٤٢٠هـ)

ملخص البحث. يتمثل الغرض الأساسي من هذه الدراسة في الوقوف على مدى كفاءة الاختبارات المدرسية على قياس الأهداف التعليمية . ولتحقيق ذلك الغرض، تم استخدام مجموعة من نماذج أسئلة الاختبارات التحصيلية من ١٥ مدرسة ابتدائية ومتوسطة. وكان من أهم نتائج هذه الدراسة :

١ - يوجد تباين كبير بين المدارس وفي الصف الواحد تحديدا، من حيث عدد الأهداف المعرفية في كل مستوى، وبالتالي في عدد فقرات الأسئلة وتركيزها، وذلك نتيجة لترك أمر تحديد الأهداف التدريسية بيد المعلم دون وجود دليل يرشده في ذلك.

٢ - تركيز أسئلة الاختبارات التحصيلية على قياس المستويات الدنيا من المعرفة على حساب العمليات العقلية العليا، مما يدل على أن طرق التدريس تركز على نقل الأفكار والمعارف من جيل إلى آخر بعيدا عن التعامل مع المستويات العليا من الأهداف التربوية التي تسعى إلى خلق جيل لديه مهارات التفكير الناقد والإبداع وحل المشكلات. وقد أوصت الدراسة بضرورة إنشاء جهاز للقياس والتقويم في إدارات التعليم بالمحافظات تكون مهمته بناء الاختبارات وتطبيقها. وكذلك طالبت الدراسة بضرورة إلزام المعلم بتقديم (ملخص تفسيري) لنتائج اختبارات طلابه.

مقدمـــــــــة

يتطلب تطوير التعليم وتحسـين مساراته جهودا كبيرة مستمرة ومتواصلة، تشمل جميع مكونات العملية التربوية ومحاورها الأساسية التي يؤثر كل منها ويتأثر بالآخر. إلا أنه لا يمكن إحداث التطوير دون قياس وتقويم دقيقين لمخرجات العملية التعليمية، وذلك لما بين القياس والتطوير من تلاحم واضح ودقيق. حيث " يعد القياس والتقويم دعامتين رئيستين من دعائم العملية التربوية، ويعتمد نجاحها إلى حد كبير على نجاحهما " [١، ص١٠٢]. إلا أن عملية التطوير هذه، يجب أن تبدأ من إدراك لجميع متغيرات العصر وظروفه التي تؤثر في بنية العملية التربوية، وما تتعرض له من نمو معرفي ومهاري يحقق مطالب التوافق مع احتياجات المجتمع وقدرات الفرد وميوله. وبذلك يكون النظام التعليمي قد بدأ الخطوة الأولى في تحقيق التوازن بين النمو المعرفي والمهني المتواصل وبين حاجات المجتمع التي تتعرض للتغيير بين الحين والآخر . فإذا أردنا أن يكون التغيير وما قد يتبعه من تطوير وتحسين للعملية التربوية أو بعض من أجزائها، قائمًا على أسس علمية وموضوعية، معتمدة في ذلك على تحديد الأولويات التربوية كما يراها القائمون على التعليم بالاشتراك مع المنتفعين منه على اختلاف أنواعهم [٢، ص ١٦]. وبناء على ذلك، سيكون لنتائج الاختبارات وعمليات التقويم المستمرة تأثير واضح على اتخاذ القرارات التي تؤدي في النهاية إلى تحسين العملية التربوية. فالتقويم يجب أن يكون هدفه الأساسي هو تحسين عمليتي التعلم والتعليم أثناء حدوثهما من أجل رفع مستوى الأداء لدى الطلاب. وبالتالي نجد أن هذا النوع من التعليم يساعد المتعلمين على تخطيط عمليات التعلم عن طريق تحديد نقاط القوة والضعف لديهم والتعامل معها [٣، ص ٢٤٩]. وتحقيقًا لهذا الغرض، فلا بد أن يستمد التقويم بياناته من أدوات قياس صادقة وثابتة لتحقيق الثقة بالمعلومات التي جُمعت بواسطة تلك الأدوات، حتى تكون القرارات التي تبنى على تلك المعلومات بعيدة عن الآراء الشخصية والأهواء الذاتية. " المعروف أنه بالمعلومات الدقيقة، الصادقة، الكافية، المتدفقة، المتجددة، السهلة التداول

والاستخدام، يتم ترشيد القرارات والسلوك الإداري وإحكام عمليات التخطيط والبحث والتقدم والمتابعة والتطوير للعمل أيا كان موقعه" [٢ ، ص ١٧]. لأنه يجب ألا ننسى أن القياس في العلوم الإنسانية يقيس أشياء مجردة هي عبارة عن بناءات نظرية لا يمكن ملاحظتها أو رؤيتها بصورة مباشرة " فالمتغيرات السيكولوجية والتربوية تعد بمثابة تكوينات فرضية constructs تحتاج بلورتها إلى أدلة متعددة ودراسات متجددة وفقا لما يطرأ على هذه التكوينات من تغيرات نتيجة تطور المعرفة "[٤ ، ص ١٨]. ونتيجة لذلك، فإن قياس السمات الإنسانية يتطلب إجراءات دقيقة لتحديد تلك السمات أو البناءات النظرية، حتى يتم بعد ذلك اقتراح بعض المؤشرات التي يجب أن تمثل تلك المفاهيم من أجل إمكانية قياسها كميا. " إذ تتأثر هذه الظواهر بالعديد من المتغيرات الصريحة والضمنية مما يجعل عزل المتغير أو السمة المراد قياسها عن غيره من المتغيرات من المشكلات التي تتطلب جهوداً بحثية متواصلة" [٤ ، ص٥٢]. ومن هذا المنطلق فلا أحد ينكر حاجة المدارس في كل مكان إلى معايير عالية الدقة توجه عمليتي التعلم والتعليم، وبالتالي تحقق مكانة عالمية تتمشى مع حاجات المجتمع المتغيرة، كما تساهم في تشكيل حاجيات التلاميذ الذين يصنعون المستقبل [٥ ، ص٢٠]. وبهذه الطريقة، يمكن أن تعكس نتائج تحليل الاختبارات آثارا مفيدة في عملية الرفع من مستوى العملية التعليمية عن طريق الكشف الدقيق عن مواطن الضعف لتلافيها ومواطن القوة لتعزيزها، حيث " إن تحليل نتائج الاختبارات، يتيح الكشف عن الفئات المتفوقة لكي تحظى برعاية تزيد من تفوقها، وكذا الكشف عن الضعفاء والمتأخرين دراسيا، بغية وضع البرامج العلاجية لهم "[٦ ، ص ٦٨]. ومن هنا تصاعدت الدعوات المنادية بضرورة أن يكون التقويم ملازما للعملية التربوية وجزءا منها لا منفصلا عنها، كما يجب أن يكون ملائما للمحتوى الدراسي وأهدافه وطرائق تدريسه المتنوعة بتنوع تلك الأهداف، على اعتبار أن التقويم يمثل ركنا رئيسا في العملية التعليمية يمكن الحكم من خلاله على أهداف التدريس وطرائقه إضافة إلى كفاءة المعلمين. " وعلى الرغم من أن التقويم يعتبر حلقة في المنظومة التعليمية، إلا أنه يكاد

يكون أكثر الحلقات أثرا في المنظومة كلها. فعلاقة الاختبارات وغيرها من أساليب التقويم بعملية التعلم علاقة تفاعلية وثيقة تهدف إلى الإعداد المتكامل للطالب " [٧ ، ص ٢٩٩]. ومن خلال ما سبق ، يتضح أن القيمة الحقيقية للتقويم تنطلق من مساهمته الفاعلة والمستمرة في عملية تحسين وتطوير الممارسات التربوية على أسس علمية وقواعد منطقية تتمشى مع أهداف العملية التربوية وغاياتها. ولهذا السبب ، جاءت خطة وزارة المعارف في الآونة الأخيرة لتنفيذ مبدأ التقويم المستمر لتساعد المعلم على التعرف عن كثب على استعدادات التلاميذ والعمل على تنميتها ومن ثم توجيهها.

موضوع الدراسة

تعاني الاختبارات المدرسية كثيرا من المشكلات الفنية التي تعوق الاستفادة من نتائجها في عمليات التغذية الراجعة ، بهدف تطوير التعليم عن طريق تشخيص ما قد يعتري سبيل تحقيق الأهداف من عقبات وما يواجهها من صعوبات. وتتركز تلك المشاكل تحديدا في عدم توافر الجوانب الفنية عند بنائها وأثناء عمليات التطبيق ، وما يترتب على ذلك من آثار سلبية على مصداقية النتائج المستمدة من تلك الاختبارات ، فالاختبارات التي لا تتوافر فيها الحدود الدنيا على الأقل من الصدق والثبات ، قد تتحول هي إلى غايات في حد ذاتها بدلاً من كونها وسائل للكشف عن بعض معوقات تحقيق الأهداف التربوية وعلاجها. وقد يعود سبب ذلك إلى عدم الاهتمام بإعداد المعلم أو تدريبه في هذا المجال بصورة جديّة ، حيث " يوكل أمر بناء الاختبارات التحصيلية والتربوية في المؤسسات التعليمية إلى معلمين لم يدرسوا علم القياس النفسي والتربوي دراسة وافية ، ولم ينالوا قدرا كافيا من التدريب والخبرة في هذا المجال بما يمكنهم من إعداد هذه الأدوات إعدادا علميا سليما ، وتفسير نتائجها في ضوء المحكات والمعايير المحددة " [٤ ، ص ٥٤]. ومن هنا تتحول تلك الاختبارات إلى مشكلة تربوية في حد ذاتها بدلا من أن تكون جزءا من الحل

التربوي لتلك المشاكل. ولعل هذه الدراسة تقف على مدى كفاءة الاختبارات التحصيلية في بعض مدارسنا في قياس مستويات الأهداف المعرفية.

أهداف الدراسة

إنَّ من أهم الأهداف التي تأمل هذه الدراسة تحقيقها ما يلي :

١- تعزيز مفهوم ربط الاختبارات التحصيلية بالأهداف التعليمية بصورة مباشرة.
٢- المساهمة في تغيير الممارسات السائدة للاختبارات المدرسية بمدارسنا والتي لا تقيس في معظمها إلا الجانب المعرفي في أدنى مستوياته .
٣- تنبيه المعلمين على أن القياس الفعال يتطلب تحديداً دقيقاً وواضحاً لما يجب قياسه .

أسئلة الدراسة

ستحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

-إلى أي مدى تمثل أسئلة الاختبارات التحصيلية بمدارسنا أهداف المادة العلمية ؟
-إلى أي مدى تقيس الاختبارات التحصيلية المستويات المعرفية المختلفة ؟
- هل يوجد تفاوت بين المدارس في تحديد الأهداف المعرفية وفي عدد أسئلة الاختبار للمقرر الواحد ؟

أدبيات البحث

الإطار النظري

لقد بدأ القياس والتقويم في العملية التربوية باستخدام الملاحظات العابرة التي اعتمدت في بعض الأحيان على المناقشة والحوار والأحكام الذاتية من أجل مساعدة المعلم

على جمع بعض المعلومات عن مستوى تلاميذه وكيفية التعامل معهم، لاتخاذ قرارات تعليمية قد لا تكون صادقة في كثير من الأحيان. ويعود سبب عدم صدق تلك القرارات إلى أنها مبنية على معلومات مستمدة من أدوات غير موضوعية وليست صادقة وفيها كثير من التحيز المبني على الأحكام الذاتية.

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى ضرورة توافر أدوات ومقاييس موضوعة لضمان تحقيق انتظام وشمولية وصدق قاعدة القرارات التعليمية حول تقويم أداء الطالب الذي يعد محور العملية التربوية بأسرها. هذا التقويم الذي يجب أن تستخدم نتائجه في تحسين وتطوير البيئة التعليمية بجميع أبعادها ومكوناتها الأساسية، من أجل مساعدة الأفراد على اتخاذ قرارات حول أنفسهم والتخطيط لمستقبلهم، بالإضافة إلى مساعدة المؤسسات التعليمية والتربوية على اتخاذ قرارات سليمة حول الأفراد الذين تتولى تعليمهم أو توجيههم. ومن هنا نشأت الحاجة إلى ابتكار الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية التي تعتمد على قواعد وأسس علمية وفنية. ولعل من المفيد هنا تعريف بعض المصطلحات التي ورد ذكرها في هذه الدراسة والتي سيتكرر ذكرها في الصفحات التالية أيضا، مثل القياس والاختبار والتقويم، فالقياس: في العلوم الإنسانية كما عرفه كارمنز وريتشارد Carmines and Richard [٨، ص ص ٩-١٠] إسقاط أو تعيين أرقام لصفات الأشياء أو الأشخاص وفق قواعد وقوانين محددة. وهذا يعني أن القياس في العلوم الإنسانية يعتمد على دقة تحديد العلاقة بين الخاصية والأداء الذي يمثل تلك الخاصية، " وليس تحديد هذه العلاقة بالأمر الهين، حيث إن الخصائص المراد قياسها ما هي إلا بناءات مجردة لا يمكن ملاحظتها مباشرة، مما ينعكس على طبيعة إعداد وبناء الأداة التي يراد منها قياس الأداء [٩، ص ٢٠].

أما الاختبار فهو مجموعة من الإجراءات المنظمة تهدف لقياس عينة ممثلة لسلوك الفرد ومقارنتها. وتأتي أهمية المقارنة هنا بحكم أن الدرجة التي يحصل عليها الطالب من أي موقف اختباري ليس لها معنى ولا يمكن تفسيرها إلا في ظل مقارنتها بمحك آخر للحكم عليها. ويتم ذلك من خلال مقارنة أداء الفرد نفسه مع مواقف اختبارية سابقة

للوقوف على مدى النمو أو التحسن الذي حصل لدى المتعلم في فترة زمنية محددة. أو بمقارنة أداء الفرد مع متوسط أداء الجماعة التي ينتمي إليها، ويسمى هذا النوع بالاختبارات مرجعية المعيار وفيه تستمد أسس الحكم عليه من خارج الاختبار. وأخيراً، يمكن مقارنة أداء الطالب بمدى إتقانه لأهداف تعليمية محددة لقياس مدى النمو لدى المتعلم لأن " الأهداف الكبيرة التي ننشدها من التعليم ينبغي أن تحدد إطار التقويم وأساليبه" [١٠ ، ص ٤١]. على أساس أن أسس الحكم على هذا النوع من الاختبار تأتي من داخل الاختبار ذاته. ويسمى هذا النوع بالاختبارات مرجعية المحك ، وهذا النوع من الاختبارات يؤكد على نوعية الإتقان والكفاية وذلك عن طريق تحديد مستوى للأداء المقبول، كأن يتقن الطالب ٨٠٪ من أهداف المادة المراد تقديمها في صف من الصفوف الدراسية [١١ ، ص ص ١١٤-١١٦]. كما يمكن أن يؤدي إلى إثراء العملية التعليمية وتحسينها باستمرار، لأن له علاقة مباشرة بالقرارات المتعلقة بالتدريس، خاصة إذا تحققت فيه بعض العناصر الأساسية عند إعداده، مثل، التخطيط الجيد الذي يسبق مشروع الاختبار والمهارات الجيدة في وضعه. وتنقسم الاختبارات إلى نوعين أساسين هما :

١ - اختبارات موضوعية : وتتصف بعدم تدخل ذاتية المصحح في نتائجها، مما يؤدي إلى ثبات الدرجة، نظراً لأن التصحيح لا يتجاوز عملية عد الإجابات الصحيحة فقط، وبالتالي فهي سهلة التصحيح وبعيدة عن التحيز إلى حد كبير، خاصة إذا كانت مصممة بطريقة دقيقة. ومن أمثلتها، اختبار الصح والخطأ، والاختيار من متعدد، والإكمال، والمزاوجة.

٢ - اختبارات ذاتية : وهي الاختبارات التي تتدخل فيها ذاتية المصحح عند تحديده لدرجة الطالب ومن أمثلة تلك الاختبارات (الاختبارات المقالية).

أما التقويم فهو إصدار حكم نوعي على مدى تحقق الأهداف التربوية، لأن من أهم أغراض التقويم هو الوقوف على مدى تحقق تلك الغايات، من أجل تحسين

عمليتي التعلم والتعليم باستمرار. ومن هذا المنطلق، فقد تنوعت أدوار التقويم حتى شملت جميع جوانب العملية التربوية ومكوناتها على أساس أن التقويم يساعد في:

١- الحكم على فعالية التدريس وأثره.

٢ - الحكم على قيمة المناهج التعليمية وتطويرها.

٣ - الحكم على نجاح التجارب المتعلقة بتحسين عمليات التعلم والتعليم.

٤ - دوره في تدريب المعلمين أثناء الخدمة وذلك عن طريق كشف بعض الاحتياجات التدريبية.

٥ - الحكم على مدى فعالية التقنيات التربوية.

٦ - متابعة التقدم العلمي والنمو المعرفي للمتعلم.

٧ - يعمل التقويم على توفير معلومات تساند التربويين والمخططين على إصدار قرارات عن مدى تحقق الأهداف التربوية بالإضافة إلى قرارات كفاية التعليم وجدواه.

٨ - على ضوء نتائج الاختبار يتحدد نجاح الطلاب أو رسوبهم، ونقلهم من صف لآخر، ومنحهم الشهادات.

ويمكن تلخيص هذه الأدوار المتعددة في دورين رئيسين هما:

١ - الدور البنائي التشخيصي للتقويم formative evaluation .

٢ - الدور الختامي التجميعي للتقويم summative evaluation.

[٤، ص ٤٠].

خصائص قياس التحصيل الدراسي

من أجل أن يكون لنتائج القياس والتقويم تأثير واضح ومباشر على اتخاذ القرارات التربوية التي تهدف إلى التطوير المستمر والمبني على نتائج علمية، فلا بد أن يعتمد بناء الاختبار على محكات من أهمها:

١ - التخطيط لمشروع الاختبار: لا يعتمد إعداد الاختبارات التحصيلية في أغلب المدارس على التخطيط المسبق لبناء تلك الاختبارات، مما أدى إلى عدم الاستفادة من نتائجها في تطوير التعلم وتحسين مخرجاته. ويعود سبب ذلك إلى أن تلك الاختبارات تأتي في الغالب وفق ما يراه المعلم مناسبا من وجهة نظره الشخصية، دون الاعتماد على خطة واضحة ومحددة تتضمن أغراض الاختبارات التدريسية، أو تحديد الأوزان النسبية لموضوعاته، مما أدى إلى اضطراب النتائج، وعدم استقرارها، وتدني مستوى الثقة بها، حيث " ليس نادرا أن تكون نسبة نجاح الطلاب والطالبات في هذه الامتحانات إما متدنية وإما مرتفعة بالنسبة لما كان متوقعا منها " [١٢ ، ص ٦٦]. ويتطلب التخطيط السليم قبل وضع الاختبار استعراض الوظائف التي نتوقع أن يقيسها الاختبار في مجاله، وذلك في ظل وظائف المدرسة وأهدافها العامة والخاصة، إلا أن تلك الاختبارات ما زالت تعاني كثيرا من ضعف التخطيط وربما غيابه كليا على حد قول ثورندايك و هيجن [١١ ، ص ١٨٥]. وقد يعود السبب الرئيس لعدم التخطيط المسبق لمشروع الاختبار إلى عدم توافر المهارات الجيدة لدى المعلمين في عملية وضع الاختبارات التحصيلية، نظرا للنقص البين في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة وأثناءها في هذا المجال " وإن نقص الإعداد المهني للتدريس في الدول العربية، يعد من العوامل التي لا تعطى اهتماما في عملية تقويم المدرسين لأعمال التلاميذ" [٦ ، ص ٧٥].

٢ - تحديد الأهداف التعليمية تحديدا إجرائيا على شكل نواتج تعليمية لكي تكون قابلة للقياس من أجل ضمان الربط المباشر بين الأهداف التعليمية بمستوياتها المتعددة، وكل من طرائق التدريس التي يجب أن تتنوع بتنوع الأهداف وأدوات قياس وتقويم العملية التربوية. هذا الإجراء يمكّن المدرسة فيما بعد من ربط المعلومات المستمدة من نتائج الاختبارات بمدى تحقق الأهداف أو عدمه، ومن

ثم اقتراح البرامج العلاجية على ضوء ذلك. أو بمعنى آخر، تساعد عملية تحديد الأهداف بصورة دقيقة على تحقيق عملية المطابقة بين أدوات القياس والتقويم وبين الأهداف التربوية، لأنه من الخطورة أن يؤكد التقويم على أشياء معينة لا تتفق مع الأهداف ونتائجها التعليمية. ويتضح ذلك عندما " يركز التقويم على قياس وتقويم تعلم التلاميذ للحقائق والمفاهيم والقوانين في مجال معرفي معين على مستوى الحفظ والاسترجاع الذي يمثل أدنى مستويات المجال المعرفي، بينما تؤكد الأهداف على مهارات التعلم والاكتشاف، ومدى إيجابية التلاميذ في التوصل إلى هذه المعرفة بأنفسهم، أو على تنمية سلوك المتعلم المرتبط بمستويات الفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب والنقد للمعرفة التي يدرسها التلاميذ" [١ ، ص ١٠١].

٣ - أن تتنوع أسئلة الاختبار بتنوع الأهداف التعليمية بمختلف مجالاتها ومستوياتها حتى يتحقق التلاؤم والانسجام بين الأهداف التعليمية ونوع الأسئلة التي تقيسها.

٤ - أن تتحقق عملية التمثيل بين المحتوى الدراسي بما يتضمنه من أفكار، ومفاهيم، وحقائق، ومعارف ،وبين أسئلة الاختبار التي يجب أن تمثل ذلك المحتوى، على اعتبار أن عملية التمثيل تحقق صدق المحتوى فيما يتعلق بالاختبارات التحصيلية التي هي محور حديثنا في هذه الدراسة. لأن الأسئلة التي لا تعكس الأهداف التدريسية بصورة واضحة، تؤدي إلى خلق خلل في مصداقية الاختبار على أساس أن في الاختبار -هذه الحالة - لا يقيس ما وضع لقياسه. ويتطلب تحقيق تلك الغايات، إعداد جدول للمواصفات يشتمل على مفردات المقرر الدراسي وأهداف كل مفردة أو موضوع، مع تحديد الوزن النسبي لها، ثم وضع الأسئلة التي تتفق مع مجالات الأهداف ووزنها النسبي.

العلاقات العضوية بين مكونات العملية التعليمية

يتطلب تحسين العملية التربوية وتطويرها نظرة شاملة وفاحصة لجميع فرص التعليم والتعلم داخل البيئة المدرسية ومن خلال مكوناتها ومحاورها الأساسية، كالمناهج، وطرائق التدريس وتقنياته، وعمليات التقويم، ودور المعلم في تنفيذ تلك المهام المتشابكة، من أجل دفع المتعلم للتفاعل مع العملية التعليمية وتحقيق أهدافها. ونتيجة لذلك، فالاختبارات التحصيلية تتأثر بعوامل متعددة، مثل: الأهداف، وطرائق التدريس وتقنياته، وطبيعة المحتوى وتنظيمه، والغرض من التقويم وطبيعته [١٣ ، ص ١٢]. فعن طريق الاختبارات التحصيلية نستطيع أن نحكم على مدى فعالية طريقة التدريس ونجاحها في عملية توصيل المعلومة للمتعلم وما قد تتركه من أثر مستمر في سلوكه. ويتضح مما سبق، أن الاختبارات التحصيلية تتأثر بعوامل عدة، يأتي في مقدمتها الأهداف التعليمية بمجالاتها المختلفة، ومدى تحديد تلك الأهداف على شكل نواتج تعليمية تتمثل في سلوك المتعلم من أجل قياسها والحكم عليها بصورة دقيقة وصادقة على اعتبار أن" الصياغة الواضحة للأهداف تفيد كدليل وموجه لكلا عمليتي التدريس والتقويم " [١١ ، ص ١٨٦] . كما أن الاختبارات التحصيلية تتأثر بعامل آخر لا يقل أهمية عن العامل السابق، ألا وهو طرائق التدريس وتقنياته. فطالما أن الأهداف التعليمية تتنوع مجالاتها ومستوياتها، فإن ذلك يستلزم تنويعا في طرائق التدريس وتقنياته يتفق مع مجالات الأهداف ومستوياتها. حيث أكدت كثير من الدراسات على أن البناء المعرفي لدى المتعلم يختلف باختلاف طرائق التدريس والتقنيات المستخدمة لتقديم تلك المعارف والمهارات وما تفرزه العملية التربوية من خبرات، على أساس أن هناك علاقة تفاعلية قوية بين نوع الاختبار وطريقة التدريس التي تقدم بها المعلومات. ويعزى سبب ذلك إلى أن التنظيم المعرفي لدى المتعلم يختلف باختلاف الطريقة التي تقدم بها المعرفة له.وبناء عليه يجب أن تتنوع أسئلة الاختبار تبعا لذلك [١٤ ، ص ٣٢]. ومن هنا يمكن النظر إلى التدريس" على أنه منظومة يمثل التقويم

فيها ركنا رئيسا نحكم من خلاله على باقي مكونات تلك المنظومة من أهداف تدريسية واستراتيجيات وطرق تدريس وتقنيات تعليمية" [٧ ، ص ٢٩٩].

وأخيرا، يجب أن تتنوع أدوات القياس والتقويم لتتفق مع كل من الأهداف وطرائق التدريس التي يجب أن تختلف باختلاف وتنوع الأهداف. ولتحقيق ذلك، فلا بد من صياغة واضحة للأهداف التعليمية لكي تكون موجها لعمليتي التدريس والتقويم على حد سواء. ويتضح مما سبق، أن العلاقة واضحة وجلية بين التدريس والاختبار "فمحتوى الاختبار ومشتق مما تم تدريسه، أو مما سوف يدرس، وخطة الدريس هي المصدر الأساسي لمادة الاختبار" [١١ ، ص ٥٧] .إلا أن الممارسات الحالية تدل على "عدم وضوح الترابط العضوي بين محاور إعداد الدرس في أذهان الغالبية العظمى من المعلمين، فالأهداف السلوكية في واد، والأساليب والإجراءات في واد آخر، ثم التقويم ينفصم عنها تماماً" [١٥ ، ص ٥٠].

الدراسات السابقة

ركزت معظم الدراسات السابقة على أهم المشاكل التي تتكرر دائما في أدوات القياس والتقويم مما يقلل من قيمتها التعليمية في اتخاذ القرارات التربوية. ففي دراسة أجراها [١٢] حول موضوع" كيف نجعل الامتحانات وسيلة فعالة لتحقيق أهداف التعليم ورفع مستوى التحصيل،" لخص الباحث في مقدمة بحثه بعض سلبيات الاختبارات التحصيلية التي تمارس في التعليم، ومن أهمها:

١- لا يخضع توزيع الدرجات إلى معايير واضحة بل يعتمد توزيع الدرجات على النواحي الذاتية لواضع الأسئلة ولا علاقة لها بالوزن النسبي للموضوع.

٢- اعتماد سلم التصحيح على اعتبارات ذاتية في الغالب.

٣- لا يستفاد من نتائج تلك الاختبارات في عملية التغذية الراجعة.

كما ركز الباحث على أهمية العلاقة بين الاختبارات وتحقيق الأهداف التعليمية، وما يجب أن تقوم به تلك الاختبارات في مجال تطوير البيئة التعليمية. وقد طالب الباحث بضرورة ربط الاختبارات بصورة واضحة بالأهداف، ويتحقق ذلك عن طريق تحديد الأهداف التعليمية تحديدا واضحا حتى تستطيع الاختبارات أن تؤدي دورها بصورة فعالة ودقيقة. هذا، وقد أكد الباحث في دراسته، أن تحصيل الطالب يتأثر بعاملين أساسيين هما:

١ - عوامل احتمالية: مثل البيئة، والظروف الاجتماعية والاقتصادية، والفروق الفردية وهي عوامل يصعب التحكم بها.

٢ - عوامل حتمية: مثل مستوى المادة العلمي وطرائق التدريس وتقنياته والوقت المخصص لذلك، والتمارين والتطبيقات، وهي عوامل يمكن التحكم فيها من قبل القائمين على النظام التعليمي. وعلى هذا الأساس، اقترح الباحث نموذجا رياضيا للدرجات يمكن عن طريقه تحقيق قدر كبير من الموضوعية في توزيع الدرجات وتصحيحها.

وفي دراسة حول " قياس مستويات تحصيل التلاميذ في المرحلة الأولى للتعليم الأساسي " أجراها الزغيمي [٦]، جاءت أهمية الدراسة من أن التقويم يجب أن يكون عملية مستمرة ملازمة وملائمة للموقف التعليمي بما يتضمنه من محتوى وأهداف، تحقيقا لعملية الترابط بين الأهداف التربوية والاختبارات التحصيلية. وللتأكد من ذلك، قام الباحث بإجراء مقارنات بين الأوضاع التعليمية في الوطن العربي من حيث أدوات قياس التحصيل وطرق التدريس في السنة الرابعة من التعليم الأساسي. هذا، وقد أكد الباحث أن من بين الأسس الهامة في قياس التحصيل هي عملية التحديد للأهداف التعليمية على شكل سلوك للمتعلم، وذلك من أجل الربط بين الأهداف وعملية التقويم من أجل تحقيق مصداقية الاختبار. وقد استخدم الباحث عينة مكونة من ٤٠٨ موجهين ومدراء مدرسة ومعلمين في إحدى عشرة دولة عربية، وقد توصل الباحث إلى نتائج كان من أهمها:

- لا يوجد اهتمام كبير بعملية تحديد الأهداف التعليمية بين دول العينة، كما لا يتم إعلام التلاميذ بتلك الأهداف.
- لا يعتمد وضع الأسئلة على جداول للمواصفات أو تحديد الوزن النسبي للأهداف، وبالتالي اعتمدت عملية منح الدرجات على شخصية المعلم دون وجود معايير تحكم ذلك.
- لا يوجد أي تنسيق أو انسجام بين طرق التدريس والأهداف المحددة وطرق القياس والتقويم. وفي النهاية، طالب الباحث بضرورة تدريب جميع الفئات المسؤولة عن التعليم بصورة مباشرة حول إجراءات قياس التحصيل. وفي دراسة قام بها الآغا [١٣] حول تحليل أسئلة الامتحانات النهائية لمقرر العلوم بالصف الثالث الإعدادي بمدارس قطاع غزة، حيث تسعى الدراسة إلى تحديد مدى التزام الاختبارات العامة النهائية للصف الثالث الإعدادي بمدارس قطاع غزة بمراعاة الأسس الفنية للاختبارات التحصيلية. وقد استخدم الباحث كعينة لبحثه عشرة اختبارات عامة من اختبارات الأعوام ١٩٨٢م-١٩٩٣م. وقد توصلت الدراسة إلى أن الأسئلة في الغالب تركز على قياس المعرفة (التذكر)، فقد وصلت في بعض الأحيان إلى ٩٣٪ على حساب المستويات الأخرى. أما بالنسبة للمستويات العليا من الأهداف، فهي تكاد أن تكون مهملة في الأسئلة، مما قد يدفع الطلاب إلى الحفظ من أجل استرجاع المعلومة لأغراض الاختبار فقط. هذا، بالإضافة إلى أن الأسئلة أهملت المجالات الأخرى من الأهداف. كما أن الأسئلة عموما لا تمثل الوحدات الدراسية للمقرر في أغلب الأعوام.

وفي دراسة قامت بها العمادي [١٦] بعنوان "دراسة مقارنة في تحليل مضمون أسئلة كتب الدراسات الاجتماعية وامتحاناتها للمرحلة الإعدادية بدولة قطر،" هدفت الدراسة إلى التعرف على أنواع تلك الأسئلة الواردة في كتب المواد الاجتماعية، وأسئلة اختبارات

نهاية الفصل للمرحلة الإعدادية ومدى تباينها ومجالاتها ونسبها في كلا الجانبين، لما لذلك من أهمية بالغة في عملية تطوير وتحسين العملية التربوية بجميع جوانبها. وقد توصلت الدراسة إلى أن تقويم عمل الطالب يتأثر بكل من أساليب التدريس المختلفة وعملية تحديد أهداف المادة المراد قياسها. فإذا كانت الأهداف واضحة ومحددة في ذهن المعلم والمتعلم، وكانت طرائق التدريس تختلف باختلاف وتنويع الأهداف ومستوياتها، فإن ذلك سينعكس على الاختبارات ويؤدي إلى تحسين مستواها والاستفادة من نتائجها كتغذية راجعة لتطوير العملية التعليمية. كما أن طريقة عرض المادة العلمية في الكتب والأنشطة المصاحبة لها لا تساعد على إثارة العمليات العقلية لدى التلاميذ من حيث توظيف واستخدام المعلومات، وعلى هذا الأساس، فهي تقتل المشاركة الإيجابية من قبل التلاميذ. كما وجدت الباحثة أن الاختبارات في المرحلة الإعدادية تركز على قياس المستويات الدنيا من الأهداف التربوية. ونتيجة لذلك، جاءت عمليات التدريس مركزة على التلقين وتخزين المعلومات لاسترجاعها دون استثارة لأساليب التفكير والعمليات العقلية العليا. وفي الختام، دعت الباحثة إلى ضرورة استخدام مداخل وأساليب متنوعة في تدريس المادة، مثل أسلوب حل المشكلات، والحوار والمناقشة مع التوسع في استخدام التقنيات التربوية.

وأخيرا، فقد أجرى إبراهيم [١٧] دراسة حول" أسئلة امتحانات الفصل الدراسي الأول بمدارس دار الفكر بجدة: دراسة تحليلية،" والتي أشار الباحث في بدايتها إلى أنه طالما أن الاختبار هو قياس لشيء ما(العائد التربوي في هذه الحالة) نتوقع تحققه لدى المتعلم نتيجة لتعرضه لخبرات معينة، فلا بد من تحديد ذلك الشيء لكي نتمكن من قياسه كخطوة أولى وأساسية . وعلى هذا الأساس، فقد قام الباحث بتحليل جميع أسئلة المدارس الابتدائية والمتوسطة للفصل الأول من عام ١٤٠٨هـ مسترشدا في ذلك بالمستويات الستة التي وضعها "بلوم" في المجال المعرفي. وقد توصل الباحث إلى أن الاختبارات التي قام بتحليلها تعاني من بعض الأخطاء التي تتراوح بين عدم وضوح

المطلوب من الاختبار إلى عدم تحديد الأهداف التعليمية المراد قياسها على شكل نواتج تعليمية. ونتيجة لذلك، فقد أوصى الباحث بما يلي :

١ - ضرورة تحديد الأهداف المعرفية بجميع مستوياتها حتى لا يبقى التركيز على المستويات الدنيا منها.

٢ - ضرورة إعادة تخطيط الكتب المدرسية من أجل تحديد الأهداف السلوكية بصورة واضحة وجلية.

٣ - طالب الباحث بضرورة تدريب المعلمين أثناء الخدمة على كيفية صياغة الأسئلة التي تعكس الأهداف التربوية.

الطريقة وإجراءات الدراسة

عينة الدراسة

لقد قام الباحث في البداية بجمع ٦٣ نموذجا من نماذج أسئلة الاختبارات التحصيلية إلى أعدت وطبقت في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤١٩هـ والتي قام بجمعها مديرو المدارس الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية، والمرشحون من محافظة الطائف والباحة والليث وعددهم ٦٣ متدربا، وهؤلاء يمثلون الدورة الحادية عشر في كلية المعلمين بالطائف ،والتي تم تنفيذها في الفصل الدراسي الأول ١٤٢٠هـ . حيث قام الباحث بتكليف كل متدرب (مدير مدرسة أو وكيل) بإحضار نموذج من أسئلة الفصل الدراسي الثاني ١٤١٩هـ من المدرسة المرشح منها ، كل حسب تخصصه . وقد طلب الباحث من كل متدرب بضرورة التعاون مع معلم المادة الدراسية بالمدرسة من أجل تحديد جميع أهداف الموضوعات المقررة تحديداً إجرائيا على شكل نواتج تعليمية حسب مفردات المادة، على اعتبار أن تحديد أهداف كل مفردة أو موضوع يسهل كتابة بنود الاختبارات ويحدد مدى انعكاس الأهداف التدريسية ، ومن ثم يتم تضمينها في جدول للمواصفات يتم وضعه من قبل المتدرب ومعلم المادة الأساسي - الموجود بمدرسة المتدرب

- لاستخدامه كمعيار للحكم على مدى صلاحية الاختبار من حيث تمثيله للمحتوى وقياسه للأهداف التعليمية خاصة المعرفية منها، وذلك من أجل التأكد من مدى صدق محتوى الاختبار، بالإضافة إلى مقارنته بالاختبارات الأخرى الواردة في عينة هذه الدراسة . وقد كان هدف الباحث من وراء هذا الإجراء المتمثل في تحديد الأهداف بعد وضع الأسئلة وتطبيقها بالمدارس من قبل المعلمين ، لكي يتمكن الباحث من الوقوف على مدى الاهتمام بتحديد الأهداف التربوية عند بناء الاختبارات التحصيلية في المدارس ومدى انعكاسها في فقرات الأسئلة . ونظرا لعدم تكافؤ الأسئلة سواء من حيث عدد المواد أو الصفوف الدراسية ، فقد قام الباحث باختيار أسئلة، المواد الدراسية التي توافر منها ٣ نماذج من ثلاث مدارس بالصف الواحد . وأخيراً ، قام الباحث باختيار ١٥ نموذجا من ١٥ مدرسة من مدارس العينة، بحيث تمثل تلك الأسئلة خمسة مقرات دراسية من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، بواقع ٣ نماذج لكل مقرر دراسي بالصف الواحد من ثلاث مدارس مختلفة .

أداة البحث

انطلقت فكرة الأداة أساسا من أن وضع الاختبارات التحصيلية وبناءها يعتمد بالدرجة الأولى على معيارين رئيسين هما :

١-تحديد مواضيع المقرر الدراسي التي سيدور الاختبار حولها .

٢-تحديد الأهداف التربوية تحديدا إجرائيا من أجل قياسها . ومن هذا المنطلق، قام الباحث بتصميم جدول مواصفات يحتوي على بعدين أساسيين، أحدهما يمثل البعد الرأسي ، ويتضمن مواضيع المقرر الدراسي أو المحتوى المراد تحليله . أما البعد الآخر ، فيمثل البعد الأفقي ، ويحتوي على عدد الحصص المخصصة في الخطة الدراسية طويلة المدى لكل موضوع من موضوعات المقرر ووزنه النسبي ،أو الأهمية النسبية له بالنسبة للموضوعات الأخرى في المادة الدراسية ،

ثـم مستويات الأهـداف المعرفيـة الستة (انظـر ملحـق الدراسـة). وقـد اعتمـد الباحث عند تصميمه لأداة البحـث علـى جـداول المواصفـات الموجـودة في كثير مـن كتـب الاختبـارات والمقـاييس والتقويـم الـتربوي عمومـا ، وذلـك ضمانـا لمصداقية محتوى الأداة.

عرض النتائج ومناقشتها

إن الغرض الأساسي من هذه الدراسة هـو التحقـق مـن مـدى قيـاس الاختبـارات التحصيلية لمستويات الأهداف المعرفيـة ، فـإن البـاحث قـد استخدم الأسـاليب الإحصائيـة البسيطة ، مثل التكرار والنسب المئوية لتحليل بيانات الدراسة . وفيما يلي عرض لجـداول الدراسة مع مناقشة النتائج.

جدول رقم ١ . تحليل أسئلة اختبار مادة القواعد للصف الثالث متوسط لثلاث مدارس في الفصل الدراسي الثاني ١٤١٩هـ

مستويات المعرفة / المدارس	تذكر				فهم				تطبيق				تحليل				تركيب				تقويم				المجموع	
	عدد الأهداف	الوزن النسبي*	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	عدد الفقرات
١	٩	٣٢	٤	٢٩	٧	٢٥	٣	٢١	١٢	٤٣	٧	٥٠	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	٢٨	١٤
٢	١٢	٣٨	٦	٤٠	٤	١٣	٢	١٣	١٤	٤٤	٧	٤٧	٢	٠,٠٦	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	٣٢	١٥
٣	٦	٢٤	٤	٢٧	٢	٠,٠٠٨	١	٠,٠٧	١٧	٦٨	١٠	٦٧	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	٢٥	١٥
المجموع	٢٧	٣٢	١٤	٣٢	١٣	١٥	٦	١٤	٤٣	٥١	٢٤	٥٥	٢	٠,٠٢	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	٨٥	٤٤

❖ الوزن النسبي للمستوى = (عدد الأهداف لكل مستوى × ١٠٠) / (عدد الأهداف الكلي لجميع مستويات المعرفة)

يتضح من جدول رقم ١ أن عدد الأهداف لمادة القواعد للصف الثالث متوسط هي ٢٨، ٣٢، ٢٥ في ثلاث مدارس على التوالي. كما أن عدد فقرات الأسئلة هي ١٤، ١٥، ١٥ في ثلاث مدارس أيضا. ويبدو أن هناك اختلافًا واضحًا في عدد الأهداف في كل مستوى من المستويات الدنيا بين المدارس الثلاث. ويرجع ذلك بطبيعة الحال إلى عدم تحديد الأهداف التدريسية من قبل واضعي المناهج، وبالتالي تُركت العملية لما يراه المعلم داخل كل مدرسة. كما أن فقرات الأسئلة تركز في الغالب على المستوى التطبيقي في جميع المدارس، حيث بلغ الوزن النسبي لهذا المستوى ٥١٪ كمتوسط لثلاث مدارس مجتمعة. كما يظهر ذلك واضحا من الوزن النسبي لكل مدرسة على حدة، حيث بلغ ٤٣، ٤٤، ٦٨ على التوالي. وهذا شيء طبيعي في مادة مثل قواعد اللغة العربية، والتي تهدف إلى ترسيخ القضايا التطبيقية في أذهان المتعلمين وممارساتهم أكثر من غيرها من المستويات الأخرى. إلا أن ذلك التركيز جاء على حساب المستويات العليا من الأهداف كالتحليل والتركيب، والتي تتمثل في عمليات التمييز وإيجاد الفروق بين بعض موضوعات المقرر المتشابهة منها والمختلفة، مما يساهم في بناء العمليات العقلية العليا لدى المتعلم.

جدول رقم ٢ . تحليل أسئلة اختبار مادة/ الرياضيات للصف الخامس الابتدائي لثلاث مدارس في الفصل الدراسي الثاني ١٤١٩هـ

مستويات المعرفة / المدارس	تذكر				فهم				تطبيق				تحليل				تركيب				تقويم				المجموع	
	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	عدد الفقرات
١	١٢	٢٩	٦	٢٦	١٠	٢٤	٧	٣٠	١٦	٣٨	١٠	٤٣	٤	٠,٠٩	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	٤٢	٢٣
٢	٩	٢٤	٥	٣٣	٧	١٩	٥	٣٣	١٥	٤١	٥	٣٣	٦	١٦	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	٣٧	١٥
٣	١٤	٢٩	٩	٣١	١٢	٢٥	٨	٢٨	١٨	٣٨	١٠	٣٥	٤	٠,٠٨	٢	٠,٠٧	–	–	–	–	–	–	–	–	٤٨	٢٩
المجموع	٣٥	٢٨	٢٠	٣٠	٢٩	٢٣	٢٠	٣٠	٤٩	٣٩	٢٥	٣٧	١٤	١١	٢	٠,٠٣	–	–	–	–	–	–	–	–	١٢٧	٦٧

يلاحظ من جدول رقم ٢ أن المدارس الثلاث تختلف اختلافاً واضحاً في مجموع أهداف مادة الرياضيات للصف الخامس الابتدائي، وكذلك في عدد فقرات الأسئلة التي جاءت في اختبار نهاية الفصل للوقوف على مدى تحقق تلك الأهداف. وقد جاءت الأرقام على النحو التالي: ٤٢، ٣٧، ٤٨ للأهداف و ٢٣، ١٥، ٢٩ لفقرات الأسئلة على التوالي. كما يتضح أيضا من خلال المقارنة بين الأهداف المحددة من قبل معلمي مادة الرياضيات وفقرات الأسئلة المخصصة لقياس مدى تحقق الأهداف. نلاحظ أن فقرات الأسئلة لا تغطي من محتوى المادة إلا في حدود ٥٠٪ تقريبا من المحتوى، وستؤثر مثل هذه الممارسات في الإخلال بصدق محتوى الاختبار. هذا بالإضافة إلى أن مثل تلك الاختلافات الواضحة بين المدارس قد ترسخ في أذهان التلاميذ مبدأ عدم تكافؤ الفرص التعليمية. والأكثر من ذلك، أن التركيز واضح على المستويات الدنيا من الأهداف المعرفية على حساب المستويات العليا التي تركز في الغالب على تدريب التلاميذ على اكتشاف العلاقات بين المفاهيم الرياضية المختلفة ولتجعل منها مادة حيوية يتفاعل معها التلاميذ بصورة رسختها طرق التدريس التلقينية التقليدية وما يتبعها من اختبارات تركز على القوانين والإجراءات الحسابية الروتينية. ومن خلال استعراض الباحث لنوعية الأسئلة المستخدمة في المدارس الثلاث، وجد أنها تركز على الإجراءات الحسابية الروتينية والبعيدة عن تدريب يساهم في تثبيت الفكرة السائدة في أذهان الكثير من التلاميذ بأن الرياضيات مادة مجردة لا صلة لها بالواقع.

جدول رقم ٣ . تحليل أسئلة اختبار مادة العلوم للصف الأول متوسط لثلاث مدارس في الفصل الدراسي الثاني ١٤١٩هـ

مستويات المعرفة / المدارس	تذكر				فهم				تطبيق				تحليل				تركيب				تقويم				المجموع	
	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	%	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	%	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	%	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	%	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	%	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	%	عدد الأهداف	عدد الفقرات
١	٣٨	٦٨	٢٢	٣٩	٨	١٤	٤	١٣	١٠	١٨	٤	١٣	١	٠,٠٣	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	٥٦	٣٠
٢	٣١	٦٥	١٧	٣٥	٩	١٩	٦	٢٣	٦	١٣	٣	١٢	٢	٠,٠٨	١	٠,٠٣	–	–	–	–	–	–	–	–	٤٨	٢٦
٣	٢٩	٦٦	١٦	٣٦	١٠	٢٣	٤	١٨	٥	١١	٢	٠٩.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	٤٤	٢٢
المجموع	٩٨	٦٦	٥٥	٧١	٢٧	١٨	١٤	١٨	٢١	١٤	٩	١٢	٣	٠,٠٢	١	٠,٠١	–	–	–	–	–	–	–	–	١٤٨	٧٨

يتضح من جدول رقم ٣ أن هناك تركيزا كبيرا جدا على المستويات الدنيا من الأهداف المعرفية في المدارس الثلاث وتبعتها بطبيعة الحال فقرات الأسئلة التي ركزت هي الأخرى على تلك المستويات. حيث يمثل مستوى التذكر ما نسبته ٦٦٪ للمدارس الثلاث ؛ أما بالنسبة لكل من مستوى الفهم والتطبيق ، فقد كانت نسبتهما ١٨٪ و١٤٪ على التوالي. كما يلاحظ أن هناك تفاوتا كبيرا في عملية تحديد الأهداف بين المدارس الثلاث ، حيث كانت الأهداف للمدارس الثلاث ٥٦، ٤٨، ٤٤ على التوالي. وقد يدل ذلك أن أمر تحديد الأهداف متروك للمعلم دون وجود حدود دنيا لعدد تلك الأهداف من قبل واضع المنهج يسترشد بها المعلم أثناء عمله ، سواء أثناء اختياره لطرق التدريس والوسائل المعينة أو في عملية بناء الاختبارات التي تقيس تلك الأهداف. والأكثر من ذلك ، أن مجموع فقرات الأسئلة في المدارس الثلاث (٧٨) لا تغطي من محتوى مادة العلوم بالصف الأول متوسط إلا ما نسبته ٥٣٪ تقريبا. أي بمعنى آخر ، أن هناك أكثر من ٤٠٪ من محتوى المادة الدراسية لم يرد عليه أي نوع من أنواع الأسئلة. وأخيراً، ومن خلال استعراض الباحث لفقرات الأسئلة المستخدمة بالمدارس الثلاث ، وجد أنها تركز على أسئلة المقالة القصيرة مثل (عرّف ، اذكر ، وعدّد) وهي أسئلة مهمتها استدعاء المعلومة التي نتوقع أن الطالب قد حفظها ، وكأن غاية هذه المادة هي عملية حفظها في ذهن المتعلم إلى حين أن يتم استدعاؤها وقت الاختبار ، مما ساهم في تحويل الاختبارات في مدارسنا إلى غايات في حد ذاتها يسعى لها التلميذ بكل الطرق والوسائل.

جدول رقم ٤ . تحليل أسئلة اختبار مادة التاريخ للصف الثالث متوسط لثلاث مدارس في الفصل الدراسي الثاني ١٤١٩هـ

مستويات المعرفة / المدارس	تذكر				فهم				تطبيق				تحليل				تركيب				تقويم				المجموع	
	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	عدد الفقرات
١	٢٨	٦٦	١٦	٦٤	١٠	٢٤	٧	٢٨	–	–	–	–	٤	١٠	٢	٠,٠٨	–	–	–	–	–	–	–	–	٤٢	٢٥
٢	٢٩	٨١	٢٠	٧٧	٧	١٩	٦	٢٣	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	٣٦	٢٦
٣	٢٦	٨٤	١٥	٧٥	٥	١٦	٥	٢٥	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	٣١	٢٠
المجموع	٨٣	٧٦	٥١	٧٢	٢٢	٢٠	١٨	٢٥	–	–	–	–	٤	٠,٠٤	٢	٠,٠٣	–	–	–	–	–	–	–	–	١٠٩	٧١

يتضح من جدول رقم ٤ أن معظم فقرات أسئلة مادة التاريخ في الصف الثالث متوسط تركز على مستوى التذكر، وهو المستوى الأدنى من مستويات المعرفة، حيث بلغت نسب فقرات الأسئلة ٦٤، ٧٧، ٧٥ للمدارس الثلاث على التوالي، وبمتوسط بلغ مقداره ٧٢٪ للمدارس الثلاث مجتمعة. فالتركيز هنا على عمليات استدعاء المعلومات واسترجاعها، وكأن هدف مادة التاريخ الوحيد هو الحفظ دون سواه. وبالرجوع إلى فقرات الأسئلة المستخدمة في المدارس الثلاث وجد أنها تركز على الوقائع والأحداث دون محاولة الاستفادة من الخبرات والتجارب التاريخية الماضية في تطوير الحاضر والتخطيط للمستقبل على ضوء التغيرات الحالية. ولعل من الأشياء الواضحة في هذا المجال، أن المدارس تتفاوت في عملية تحديد أهداف المادة الواحدة حيث بلغت الأهداف ٤٢، ٣٦، ٣١ للمدارس الثلاث على التوالي. ويدل ذلك على عدم وضوح الأهداف في أذهان المعلمين الذين يقومون على تدريس هذه المادة، وبالرغم من أن المقرر الدراسي واحد في جميع المدارس ودون استثناء. إلا أن عدم الدقة في تحديد الأهداف، أو عدم وجود رؤية واحدة مشتركة بين جميع المدارس، سيؤدي في النهاية إلى عدم تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص الذي تسعى معظم أنظمة التعليم في العالم إلى تحقيقه، وذلك عن طريق تهيئة جميع الظروف والإمكانات المتكافئة في النظام التعليمي.

جدول رقم ٥ . تحليل أسئلة اختبار مادة/ العلوم للصف الثالث متوسط لثلاث مدارس في الفصل الدراسي الثاني ١٤١٩هـ

مستويات المعرفة / المدارس	تذكر				فهم				تطبيق				تحليل				تركيب				تقويم				المجموع	
	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	عدد الفقرات
١	٢٨	٥٨	١٩	٦١	٩	١٩	٦	١٩	١٠	٢١	٥	١٦	١	٠,٠٠٢	١	٠,٠٣	-	-	-	-	-	-	-	-	٤٨	٣١
٢	٢٤	٦٦	١٣	٧٦	٦	١٧	٣	١٨	٦	١٧	١	٠,٠٦	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٣٦	١٧
٣	٢١	٦٦	١٧	٦٨	٤	١٣	٢	٠,٠٨	٧	٢٢	٦	٢٤	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٣٢	٢٥
المجموع	٧٣	٦٣	٤٩	٦٧	١٩	١٦	١١	١٥	٢٣	٢٠	١٢	١٦	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	١١٦	٧٣

ومن خلال استعراض البيانات الواردة في جدول رقم ٥ يتضح أن التركيز على الأهداف المعرفية ذات المستويات الدنيا، حيث بلغ متوسط نسبة المستوى الأول في المدارس الثلاث مجتمعة ٦٣٪ . كما بلغت نسبة كل مدرسة من المدارس الثلاث في هذا المجال ٥٨، ٦٦، ٦٦ على التوالي. ونتيجة لذلك، جاء التركيز على أسئلة التذكر والاستدعاء التي بلغت نسبتها ٦٧٪ ، كما بلغت نسبة كل مدرسة من المدارس الثلاث في نفس المجال ٦١، ٧٦، ٦٨ على التوالي. أما المستويات الأخرى من المعرفة، فقد نالت قدرا محدودا، سواء فيما يتعلق بأهداف المادة الدراسية أو فقرات الأسئلة بطبيعة الحال. فقد جاء متوسط نسبة الأهداف المحددة لمستوى الفهم في حدود ١٦٪ للمدارس الثلاث، وفقرات الأسئلة لم تتجاوز ١٥٪ . أما بالنسبة لمستوى التطبيق في مادة العلوم، فقد بلغت نسبة أهدافه (٢٠٪) وفقراته لم تتجاوز ١٦٪ . وقد يدل ذلك على أن مادة العلوم في المرحلة المتوسطة، مازالت تدرس بالطريقة التقليدية ولأغراض الاختبار فقط، وليس الهدف منها تكوين مهارات لدى المتعلم، يستفيد منها في حياته المستقبلية. ويتضح ذلك من إهمال واضح للمستويات المعرفية العليا كالتحليل، والتركيب، والتقويم عند تحديد أهداف هذه المادة، وبالتالي تدريسها وتقويمها. وأخيراً، فقد اتضح للباحث وبعد الرجوع إلى نوعية تخصصات المعلمين بالمدارس الثلاث، أن أحدهم متخصص في مادة الفيزياء، والآخر كيمياء، والثالث أحياء، وبالتالي جاء التركيز في فقرات الأسئلة على الموضوعات ذات العلاقة المباشرة بتخصص المعلم على حساب الموضوعات الأخرى.

وباختصار، يوجد تباين واضح بين المدارس في الصف الواحد من حيث عدد الأهداف المعرفية في كل مستوى، وبالتالي في عدد فقرات الأسئلة وتركيزها، وكأن المقررات الدراسية ليست قاسما مشتركا بين جميع المدارس. وهذا دليل واضح على أن أمر الأهداف التدريسية متروك للمعلم عملية تحديدها، يعبث فيها كما يشاء وفقا لما يراه، وبالتالي، تختلف تلك الرؤية الذاتية من مدرسة إلى أخرى، مما أدى إلى اختلاف بين

وواضح في عدد الأسئلة وطبيعتها، وسينعكس ذلك على نتائج الاختبارات بطبيعة الحال. كما أنه لا يوجد علاقة واضحة بين عدد الأهداف في كل خلية من خلايا جدول المواصفات وبين عدد الأسئلة المخصصة لتلك الخلية، وقد يدل ذلك على أن أسئلة الاختبارات التحصيلية في المدارس توضع بدون مراعاة لموضوعات المنهج ووزنها النسبي أو أهمية الموضوعات نفسها. ولعل من الواضح أن تركيز الأسئلة على المستويات الدنيا من الأهداف التربوية، يدل على أن طرق التدريس تركز على نقل الأفكار والمعارف من جيل إلى آخر بعيدا عن التعامل مع المستويات العليا من الأهداف التربوية التي تسعى إلى خلق جيل لديه مهارات التفكير الناقد، والإبداع، وحل المشكلات، وبناء شخصية الفرد داخل الجماعة من خلال العمل الجماعي. ونتيجة لذلك، فإن أسئلة الاختبارات لا تساعد المتعلم على ربط أجزاء المعرفة بعضها بالبعض الآخر، بل تنظر لها وكأنها معارف ومهارات معزول كل منها عن الآخر. وعلى هذا الأساس، فالاختبارات التحصيلية تهمل في الغالب قياس العمليات العقلية العليا، مما قد يساهم في تدني مستوى التفكير العلمي والتجريبي عند المتعلمين نتيجة لعدم إدراكهم للأسس العلمية والعلاقات السببية بين المفاهيم والحقائق التي تعتمد في الغالب على درجات عالية من التحليل، والتركيب، والتقويم، والتي لا تتوافر في اختباراتنا التحصيلية التي تكرس مبدأ الترديد اللفظي للمعرفة دون أن تساهم في تغيير حقيقي في أسلوب التفكير. وهذه النتيجة تستدعي ضرورة أن تسارع وزارة المعارف بتطوير مناهج التعليم العام، بحيث تتضمن الأهداف التدريسية بصورة واضحة ومحددة للمعلم والمتعلم على حد سواء. وبهذه الطريقة يتمكن المعلم من اختيار طريقة التدريس التي تتمشى مع الهدف والوسائل المناسبة لتحقيقه، وأخيرا الطريقة الملائمة لقياسه وتقويمه.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن طرح بعض التوصيات والمقترحات التي منها :

١ - يتطلب الأمر سرعة إنشاء جهاز للقياس والتقويم في إدارات التعليم بالمحافظات المختلفة، تكون مهمته إجراء عمليات القياس والتقويم لمخرجات التعليم للاستفادة من النتائج العلمية المستقلة كعمليات تغذية راجعة هدفها تطوير النظام التعليمي باستمرار. ويجب أن يكون لدى ذلك الجهاز أدواته المتنوعة لجمع المعلومات الموضوعية، حتى تقف الوزارة على المستوى الحقيقي للنظام التعليمي مستخدمة أدوات قياس وتقويم موجودة، خاصة إذا كان لدى الجهاز التربوي شئ من الاستقلالية ضمانا للموضوعية وتحقيقا لمصداقية البيانات وما يترتب عليها من تحليلات وتفسيرات. أما إذا بقيت الوزارة معتمدة في المعلومات التي تجمعها عن النظام التعليمي باستخدام نتائج الاختبارات ووسائل التقويم التي يضعها المعلمون، والتي تتباين من مدرسة لأخرى، بل تتباين داخل المدرسة الواحدة، فإن تلك المعلومات ستكون متباينة ولا يمكن الاعتماد عليها البتة، لأنها مستمدة من محكات غير متكافئة على الإطلاق وليس لها مصداقية.

٢ - عقد دورات تدريبية لتدريب المعلمين على كيفية صياغة الأهداف التعليمية وبناء الاختبارات التحصيلية وتفسير نتائجها .

٣ - ضرورة إلزام المعلم بأن يقدم بعد كل اختبار تحصيلي يجريه لتلاميذه ملخصا تفسيريًا لدرجات الطلاب يحدد فيه الأخطاء الشائعة التي يقع فيها التلاميذ أثناء الاختبار، وذلك للاستفادة منها في عملية تشخيص وعلاج بعض مشكلات العملية التربوية، حتى تتحول الدرجات الصماء التي تعطى للتلميذ إلى عمليات تفسيرية حيّة تساهم في رفع مستوى التعليم بواسطة إضاءة الطريق للمعلم والمتعلم على حد سواء.

ملحق الدراسة

جدول تحديد الأهداف المعرفية وأوزانها النسبية وعدد فقرات الأسئلة المستخدمة لكل موضوع من موضوعات مادة ....

بالصف .... في الفصل الدراسي الثاني ١٤١٩هـ.

الأهداف / المحتوى	عدد الحصص	نسبة التركيز *	تحديد الأهداف المعرفية بطريقة إجرائية						المجموع
			مستوى التذكر	مستوى الفهم	مستوى التطبيق	مستوى التحليل	مستوى التركيب	مستوى التقويم	
عدد فقرات الأسئلة									
عدد فقرات الأسئلة									
عدد فقرات الأسئلة									
عدد فقرات الأسئلة									
المجموع									

* نسبة التركيز = $\frac{\text{عدد حصص الموضوع}}{\text{المجموع الكلي للحصص}}$

المراجـــــــــع

[١] أبو سماحة ، كمال . " دور القياس والتقويم في العملية التربوية." *التربية* ، ٢٢ (١٩٩٣م)، ٩٨-١٠٥.

[٢] بشارة ، جبرائيل. " التطوير التربوي : أسسه ومستلزماته. " *المجلة العربية للبحوث التربوية* ، ١ (١٩٨٩م)، ١٠-٢٠.

[٣] Topping, K. "Peer Assessment between Students in College and Universities." *Review of Educational Research* , 68, no. 2 (1998), 246-76.

[٤] عـــلام ، صـلاح الديـن . *القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي ، ١٤٢٠هـ .

[٥] Sabers, L. Darrell, and Donna S. Sabess. "Conceptualizing, Measuring, and Implementing Higher Standards." *Educational Researcher*, 8, no. 6 (1996), 19-21.

[٦] الزغيمي ، محمد " قياس مستويات تحصيل التلاميذ في المرحلة الأولى للتعليم ورفع مستوى التحصيل ، *رسالة الخليج العربي* ، ٢٧ (١٩٨٨م) ، ٢٠٦-٢٢٨ .

[٧] الرئاسة العامة لتعليم البنات ." بنوك الأسئلة ودورها في تطوير أساليب التقويم الجامعي." ورقة عمل مقدمة إلى ندوة التعليم العالي في المملكة : رؤى مستقبلية ، في الفترة من ٢٥-٢٨ شوال ١٤١٨هـ ، الرياض.

[٨] Carmines, Edward G., and Richard A. Zeller. *Reliability and Validity Assessment.* 2 nd ed. Newbury Park: Sage Publications, 1987.

[٩] الثبيتي ، علي. " صدق البناء النظري لأدوات جمع المعلومات في البحوث التربوية والنفسية وانعكاس ذلك على تفسير النتائج. " *رسالة الخليج العربي*، ٦٩ (١٤١٩هـ) ، ١٧-٦٢ .

[١٠] القرني ، علي. " الآفاق الجديدة في تقويم الطالب." اللقاء السنوي السادس لمديري التعليم ، أبها ١٨-٢٢/١٢/١٤١٨هـ.

[١١] ثورندايك ، روبرت ، واليزابيث هيجن. *القياس والتقويم في علم النفس والتربية*. ترجمة عبد الله الكيلاني وعبد الرحمن عدس. عمان : مركز الكتب الأردني ، ١٩٨٩م .

[١٢] جانو ، عصام ." كيف تجعل الامتحانات وسيلة فعالة لتحقيق أهداف التعليم ورفع مستوى التحصيل." *رسالة الخليج العربي* ، ٢٧ (١٩٨٨م)، ٢٠٦-٢٢٨ .

[١٣] الآغا ، إحسان. " تحليل أسئلة الامتحانات النهائية لمقرر العلوم بالصف الثالث الإعدادي بمدارس غزة ." *التقويم والقياس النفسي والتربوي*، ٣ (١٩٩٤م) ، ٩-٤٤.

[١٤] Haertel, E. "Construct Validity and Criterion Referenced Testing." *Review of Educational Research*, 55, no. 11 (1983), 23-46.

[١٥] عوض، أحمد، ودخيل الله الدهماني. "دراسة تحليلية لمحتوى إعداد معلمي اللغة العربية لدرس القراءة بالمرحلة المتوسطة والثانوية بمكة المكرمة." بحث مقدم إلى المؤتمر الثالث لإعداد المعلم، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٢٠هـ

[١٦] العمادي، أمينة. "دراسة مقارنة في تحليل مضمون أسئلة كتب الدراسات الإجتماعية وامتحاناتها للمرحلة الإعدادية بدولة قطر." *مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر*، ٧ (١٩٩٨م)، ٢٣-٥٧.

[١٧] إبراهيم، فوزي. "أسئلة امتحانات الفصل الدراسي الأول بمدارس دار الفكر بجدة: دراسة تحليلية." *دراسات تربوية*، ٤ (١٩٨٨م)، ٢٨٩-٢١٦.

The State of School Examinations and Their Appropriateness for Measuring Instructional Objectives

Ali H. Al-Thubaiti

Associate Professor, Dept. of Education and Psychology, Teachers College, Taif, Saudi Arabia

Abstract. The main objective of this study is to increase the value of educational tests for all people working in school systems as well as other beneficiaries. To accomplish this purpose, the researcher used 15 test formats from different elementary and intermediate schools. The major findings of the study were as follow:

1- There are major variations between schools in terms of specifying instructional objectives, because teachers have no specific directions to follow or any meaningful training in this matter.
2- Most educational tests concentrate on the low educational cognitive levels at the expense of the higher ones, such as assessing critical thinking and problem solving.

Recommendations:

1- The Ministry of Education should establish an independent department of measurement and testing in each school district for developing and administering achievement tests.
2- Teachers must conduct explanation summaries for the achievement tests of their students.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٤٣١ -٤٧٥ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

آراء طلاب دبلوم التأهيل التربوي نحو استخدام الفيديو في دراسة مقرر (تقنيات التعليم) في كلية التربية بجامعة دمشق

محمد وحيد صيام

أستاذ مساعد، قسم المناهج وأصول التدريس، كلية التربية ، جامعة دمشق،

دمشق، الجمهورية العربية السورية

(قدم للنشر في ١٤٢٠/١٢/٢٩هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/٦/٢٦هـ)

ملخص البحث. تجلت أهمية البحث في الثورة المعلوماتية والتطورات العلمية التي يشهدها العالم اليوم، وضرورة الاهتمام بتقنيات التعليم لمواكبة هذا التقدم والتطور وخاصة الفيديو، وقد تحددت مشكلة البحث في أهمية استخدام الفيديو وفاعليته في التدريس، وخاصة في تدريس مقرر تقنيات التعليم لما لهذا المقرر من طابع عملي ونظري في آن، وبعد ذلك حدد هدف البحث وأسئلته، وفرضياته الآتية:

الفرضية الأولى: ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الطلاب نحو استخدام الفيديو في دراسة مقرر تقنيات التعليم (وفق متغير الجنس).

الفرضية الثانية: ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الطلاب نحو استخدام الفيديو في دراسة مقرر تقنيات التعليم (وفق متغير عدد سنوات الخدمة في التدريس).

وقد استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانة للتعرف على آراء الطلاب نحو استخدام الفيديو في دراسة مقرر تقنيات التعليم، ثم عرضت الدراسات السابقة، وموقع البحث الحالي منها، وبعد ذلك عرضت الدراسة النظرية لأهمية استخدام الفيديو ومكانته وحدوده في عمليتي التعليم والتعلم. تم في الدراسة الميدانية معالجة نتائج البحث وعرضها والتحقق من صحة فرضياته، حيث أكدت هذه النتائج أن ليس هناك علاقة ذو أهمية بين متغيري الجنس وعدد سنوات الخبرة في التدريس من جهة وبين آراء الطلاب نحو استخدام الفيديو في دراسة مقرر تقنيات التعليم من جهة أخرى. وبينت الأسئلة المفتوحة في الاستبانة أهمية الفيديو في نظر الطلاب

وفاعليته في إثارة اهتمامهم، ودوره الفاعل في ربط المعارف النظرية بالعملية وإنجاز العمل المطلوب بالسرعة الممكنة، كما كشفت أهم الصعوبات التي تعترض استخدام الفيديو في التدريس. وكذلك المقترحات التي من شأنها تطوير استخدام الفيديو في عمليتي التعلم والتعليم، وأخيرا عرض البحث بعض المقترحات المنهجية لتطوير استخدام الفيديو في التدريس.

مقدمة

تعد تقنية الفيديو إحدى معطيات الثورة التكنولوجية المتطورة في عصرنا الحالي، وقد دخلت هذه التقنية كغيرها إلى المجتمع بعد فترة سيطرة التلفزيون وقبل سيطرة الاتصالات الفضائية دون أن تتاح لها سيطرة تقنية على المجتمع كما هي حال التلفزيون أو الاتصالات الفضائية، لاستخدامها تقنية الفيديو في مجالات متعددة كالإعلام، والتوثيق وغير ذلك. رغم أنه من الممكن التخطيط لاستخدام نظام الفيديو في عمليتي التعلم والتعليم بصورة منهجية يمكن من خلالها تحسين فاعلية التدريس وكفايته وذلك بما يتصف به نظام الفيديو من مرونه في اختيار مكان العرض التعليمي وزمانه واختيار البرامج التعليمية أيضا. وإن انتشار أنظمة الاتصالات الفضائية في الآونة الأخيرة أدى إلى رخص أجهزة الفيديو وأشرطته إلى حد كبير، علاوة على تفاقم حجم التحديات التي تواجهها أنظمة التعليم العربية بشكل عام (ثورة المعلومات، وكثافة الفصول الدراسية بالطلاب، وضخامة نصاب المدرس وزيادة الإقبال على التعليم (التعليم المستمر) سوف يؤدي ذلك إلى إعادة النظر باستخدام أنظمة الفيديو في عمليتي التعليم والتعلم.

أهمية البحث

تنبع أهمية البحث من أهمية استخدام الفيديو في العملية التربوية لإمكاناته في تحسين عمليتي التعلم والتعليم وتحقيق التعلم الذاتي.

وكذلك خصوصية مقرر تقنيات التعليم الذي يقدم للمتعلمين موضوع الفيديو التعليمي كمادة علمية، علاوة على استخدام نظام الفيديو في تقديم المادة العلمية حول الفيديو.

وتكمن أهمية البحث أيضاً في التعرف على آراء طلاب دبلوم التأهيل التربوي نحو استخدام الفيديو في عمليتي التعلم والتعليم (وهم طلاب / معلمون سوف يدرِّسون في الفترة القريبة في المرحلتين الإعدادية والثانوية). وقد بينت دراسة علمية أن طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية يجلسون قرابة خمس ساعات يوميا متابعين للإذاعة والتلفزيون والفيديو [١ ، ص١٥٧].

وبذلك يساعد التعرف على آراء الطلاب / المعلمين نحو استخدام الفيديو في إعادة تنظيم الخطة الدراسية لمقرر تقنيات التعليم من أجل تحسين عمليتي التعلم والتعليم.

مشكلة البحث

يُشكل مقرر تقنيات التعليم أحد المقررات الرئيسة في عملية إكساب الطلاب / المعلمين الكفايات العلمية والمهنية الضرورية لمهنة التدريس بالإضافة إلى مقررات رئيسة أخرى مثل طرائق تدريس مادة الاختصاص والتربية العملية، حيث تتكامل هذه المقررات فيما بينها من أجل إعداد المعلم الكفء القادر على القيام بالأدوار المتغيرة للمعلم في العصر الحالي.

وتعاني كليات التربية من مشكلات متعددة في تدريس الطلاب مقرر تقنيات التعليم بجانبيه النظري والعملي منها:

- كثافة المنهج بالموضوعات المتعلقة بأنواع تقنيات التعليم وأساليب توظيفها في عملية التدريس.
- كثافة الفصول بالطلاب.
- قلة عدد الساعات الدرسية المخصصة لدراسة الموضوعات النظرية في مقرر تقنيات التعليم وكذلك قلة عدد الساعات المخصصة للتدريب العملي على إنتاج التقنيات واستخدامها في عملية التدريس.
- قلة عدد المتخصصين في تدريس مقرر تقنيات التعليم بشقيه النظري والعملي.
- قلة المعامل المخصصة لتدريب الطلاب على إنتاج التقنيات واستخدامها.

- عدم توافر دليل عمل للطالب (الكتاب المرشد) يساعده في التعلم الذاتي على إنتاج التقنيات واستخدامها.

علاوة على ذلك فقد دلت دراسة القلا في بداية الثمانينات على أنه تتوافر أجهزة فيديو لدى أغلب المدرسين في المدارس الإعدادية والثانوية، وفي منازل عديد من الطلبة، إلا أن إمكان استخدام تقنية الفيديو في كل من المدرسة والمنزل لم يتم الاستفادة منه بالشكل المطلوب [٢، ص٧]. وبذلك تتحدد مشكلة البحث في عدم كفاية الخطة الدرسية لمقرر تقنيات التعليم من أجل إكساب الطلاب / المعلمين مهارات وكفاءات في إنتاج التقنيات التعليمية وتوظيفها في العملية الدرسية.

هدف البحث

يهدف البحث إلى:

١- تحديد آراء طلاب دبلوم التأهيل التربوي نحو استخدام الفيديو في دراسة مقرر تقنيات التعليم وفق متغير الجنس (ذكورا وإناثا).

٢- تحديد آراء طلاب دبلوم التأهيل التربوي نحو استخدام الفيديو في دراسة مقرر تقنيات التعليم وفق متغير عدد سنوات الخدمة في التدريس.

٣- تحديد الصعوبات التي تعترض استخدام الفيديو في عملية التدريس من وجهة نظر الطلاب / المعلمين.

٤- التعرف على المقترحات التي يقدمها الطلاب / المعلمون لتطوير التدريس بواسطة الفيديو.

٥- تقديم مجموعة من التوصيات لتطوير استخدام نظام الفيديو في التدريس.

أسئلة البحث

١- ما آراء طلاب دبلوم التأهيل التربوي نحو استخدام الفيديو في دراسة مقرر تقنيات التعليم وفق متغير الجنس (ذكورا وإناثا)؟

٢- ما آراء طلاب دبلوم التأهيل التربوي نحو استخدام الفيديو في دراسة مقرر تقنيات التعليم وفق متغير عدد سنوات الخدمة في التدريس؟

٣- ما الصعوبات التي تعترض استخدام الفيديو في عملية التدريس من وجهة نظر الطلاب / المعلمين؟

٤- ما المقترحات التي يقدمها الطلاب /المعلمون لتطوير التدريس بواسطة الفيديو؟

٥- ما التوصيات المناسبة لتطوير استخدام الفيديو في التدريس؟

فرضيات البحث

١- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الطلاب وآراء الطالبات نحو استخدام الفيديو في دراسة مقرر تقنيات التعليم.

٢- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الطلاب نحو استخدام الفيديو في دراسة مقرر تقنيات التعليم وفق متغير عدد سنوات الخدمة في التدريس.

حدود البحث

١ - الحدود الزمانية: أجري البحث على طلاب دبلوم التأهيل التربوي في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٩٩٨-١٩٩٩م.

٢ - الحدود المكانية: كلية التربية في جامعة دمشق.

عينة البحث

تم اختيار عينة عشوائية منتظمة من طلاب دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية بجامعة دمشق عددها ٦٢ طالباً وطالبة، وهي تمثل ١٠٪ من عدد الطلاب المداومين فعلياً في الفصل الدراسي الثاني للعام المذكور وفق الإجراءات الآتية:

١ - تحديد قائمة بأسماء الطلاب المداومين فعليا في الفصل الدراسي الثاني لعام ٩٨-١٩٩٩م وكان عددهم ٦٢٠ طالبا وطالبة وذلك حسب تسلسل أسمائهم في القائمة مرتبة بصورة هجائية دون أي اعتبار آخر.

٢- تقسيم قائمة الأسماء إلى ٦٢ مجموعة دون أي تميز بل حسب الأرقام المتسلسلة للطلاب بحيث تضمنت كل مجموعة عشرة طلاب على الشكل التالي (من الرقم ١ وحتى الرقم ١٠ المجموعة الأولى، ومن الرقم ١١ وحتى الرقم ٢٠ المجموعة الثانية ... وهكذا).

٣- إعطاء المجموعات أرقاما من ١ وحتى ٦٢ حسب تسلسلها دون أي اعتبار.

٤- تقسيم المجموعات الـ ٦٢ إلى فئتين أ و ب، تضمنت الفئة أ المجموعات ذات الأرقام الفردية ١ ، ٣، ٥ ،... إلخ وتضمنت الفئة ب المجموعات ذات الأرقام الزوجية ٢ ، ٤ ، ٦ ، .. إلخ.

٥- سحب اسم الذكر الأول من قائمة الأسماء في كل مجموعة من مجموعات الفئة أ، وسحب اسم الأنثى الأولى من قائمة الأسماء في كل مجموعة من مجموعات الفئة ب.

٦ - تحديد أسماء أفراد العينة من الذكور، ٣١ طالبا ؛ وأسماء أفراد العينة من الإناث، ٣١ طالبة.

منهج البحث وأداته

يستخدم البحث المنهج الوصفي معتمدا استبانة رأي موجهة لمجموعة من طلاب دبلوم التأهيل التربوي لمعرفة آرائهم نحو استخدام الفيديو في دراسة مقرر تقنيات التعليم. وتكونت الاستبانة من المتغيرات الآتية :

- المتغيرات المستقلة : الجنس / وعدد سنوات الخدمة في التدريس.
- المتغيرات التابعة : آراء طلاب دبلوم التأهيل التربوي.

بناء الاستبانة

وهي استبانة رأي تم بناؤها بالاطلاع على استبانات دراسات سابقة [٢ ؛ ٣-٥] وتم تعديل بعض الفقرات لتناسب موضوع البحث الحالي. تتضمن أسئلة الاستبانة ستة عشر سؤالاً منها (أربعة عشر) سؤالا مغلقا وسؤالين مفتوحين، وتم تحديد المتغيرات المستقلة (الجنس، وعدد سنوات الخدمة في التدريس) في المعلومات العامة (الجزء الأول من الاستبانة) [الملحق رقم ١].

تعريف المصطلحات

الرأي: وهو التعبير اللفظي أو الحركي للاتجاه. كما أنه الصيغة الدقيقة التي تلقى موافقة الشخص دون تحفظ حول مسألة محددة [٦ ، ص٢٤٧].

الفيديو: جهاز عرض سمعي بصري يستخدم للتسجيل على شريط مغناطيسي [٣، ص١٢].

مقرر تقنيات التعليم: أحد مقررات دبلوم التأهيل التربوي، يدرَّس لمدة عام كامل ويخصص له أسبوعيا ساعة نظرية وأخرى عملية. يدرس في الساعات النظرية معلومات تتعلق بتقنيات التعليم وأنواعها وأساليب توظيفها في عمليتي التعلم والتعليم، وفي الساعات العملية يتدرب الطلاب على أساليب إنتاج الوسائل والتقنيات التعليمية وتوظيفها في عملية التدريس.

دبلوم التأهيل التربوي: سنة دراسية تلي مرحلة الحصول على الإجازة الجامعية، ينتسب إلى دبلوم التأهيل التربوي طلاب من تخصصات مختلفة علمية وإنسانية، ويعد الطالب/ المعلم خلال دراسته في دبلوم التأهيل التربوي إعدادا تربويا ونفسيا يمكنه من ممارسة مهنة التدريس.

الدراسات السابقة

دراسة فخر الدين القلا (١٩٨٣م)

عنوانها: "دراسة ميدانية لاستخدام الفيديو في القطر العربي السوري."

هدفها

- دراسة استطلاعية لآراء الطلاب نحو استخدام الفيديو في الثقافة والتربية المستمرة.
- تشخيص بعض المشكلات الناشئة عن شيوع الفيديو في سورية.
- تقديم مقترحات حول استخدام الفيديو.

النتائج: قدم الباحث عدة مقترحات لتحسين استخدام الفيديو منها :

- استخدام الفيديو في التعليم وتسجيل البرامج التعليمية التلفزيونية على أشرطة فيديو يمكن استخدامها في المدارس بالمجان.
- تشديد الرقابة على أشرطة الفيديو.
- تخفيض ثمن الجهاز والشريط.
- إعارة المكتبات المدرسية أشرطة الفيديو التربوية [١ ، ص١٥٧].

دراسة مصباح الحاج عيسى وسعاد عبد العزيز الفريح (١٩٨٥م)

عنوانها: "استخدام نظام الفيديو في التعليم بمدارس الكويت."

هدفها: التعرف على آراء بعض المربين والطلبة في بعض مدارس مراحل التعليم العام ومدارس رياض الأطفال، حول واقع استخدام نظام الفيديو في التعليم، والتطلعات المستقبلية نحو ذلك.

النتائج

- وافق معظم أفراد العينة على فكرة استخدام نظام الفيديو في التعليم.
- أن تخضع البرامج التعليمية للتقويم والإجازة من قبل لجان متخصصة.
- أن يجري تدريب المدرسين على استخدام الفيديو.

- قدم أفراد العينة مجموعة مميزات للفيديو أهمها: أنه يشوق الطلبة إلى التعلم، ويساعد على زيادة ألف هم[٥، ص٨٢].

دراسة عبد الرحمن بن إبراهيم الشاعر (١٩٩١م)

عنوانها: "آراء طلاب المرحلة الثانوية في الآثار الدراسية والاجتماعية لاستخدام الفيديو في المنزل."

هدفها

- استقصاء آراء طلبة المرحلة الثانوية حول مدى التأثير الاجتماعي والدراسي لبرامج الفيديو في طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الرياض.
- رصد التأثيرات وإيجاد الحلول الكفيلة بالحد من هذا التأثير.

النتائج

- أشارت الدراسة إلى أن حوالي ٦٠٪ من أفراد العينة يحصلون على الأشرطة عن طريق الإعارة أو بالشراء المحلي، و٤٦.٤٪ يسجلون البرامج التي تعرض في التلفزيون مثل المسلسلات ومباريات كرة القدم وغيرها.
- يوجد في الرياض وحدها ١٩٠ مركزا رئيسا لبيع أشرطة الفيديو وتأجيرها، ويكاد يندر توافر الشريط العلمي أو التعليمي بين تلك الأشرطة في مراكز البيع، وقيمة الاشتراك السنوي يقدر بخمسين ريالاً، وأجرة الشريط الواحد أربعة ريالات فقط، وكلها تخضع لرقابة وزارة الإعلام.
- أشار ٦٥.٢٪ من أفراد العينة إلى أنهم يقضون أقل من ساعتين يوميا في مراجعة الدروس، و٤٠.٧٪ يقضون من ساعتين إلى أربع ساعات لمشاهدة برامج الفيديو.
- من الآثار الدراسية لبرامج الفيديو: أشار ٥١.٥٪ من أفراد العينة إلى أنهم ينفون أن لبرامج الفيديو دورا في تحسين لغتهم العربية، ووافق ٤٢.٨٤٪ على سلبية تلك البرامج

دراسيا واجتماعيا، فأشار ٤٢.٣٪ إلى أن مشاهدة الفيديو أدت إلى إهمالهم لدروسهم. و٦٢.٥٪ نفوا أن يكون للفيديو دور إيجابي في فهم الدروس، وأشار ٤١.٨٪ إلى أن مشاهدة الفيديو تعوق ذهابهم إلى المكتبات.

- من الآثار الاجتماعية السلبية التي تفرزها مشاهدة الفيديو المنزلية، فقد وافق ٤٢.٤٨٪ على أن هناك آثارا سلبية لبرامج الفيديو، ومن هذه الآثار: تشجيع الشباب للسفر إلى الخارج إذ أشار ٥٣.٨٪ إلى أن برامج الفيديو تزيد شوقهم للسفر إلى الخارج [٦، ص٥٠].

دراسة عبد العزيز محمد العقيلي (١٩٨٩م)

عنوانها: "آراء طلاب كلية التربية نحو برامج التلفزيون والفيديو: دراسة استطلاعية." أجريت الدراسة في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

هدفها: الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ماعدد أجهزة التلفزيون والفيديو التي يملكها طلاب كلية التربية؟
- ما الأسباب التي تدعو الطلاب لمشاهدة الفيديو والتلفزيون؟
- ما الأسباب التي تصرف الطلاب عن مشاهدة الفيديو والتلفزيون؟

النتائج: توصلت الدراسة إلى:

- إن ٦٦.٩٪ من طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود لديهم تلفزيون مخصص للأولاد.
- إن ٨٥.٤٪ من الطلاب لديهم فيديو مخصص للأولاد.
- إن ٥٥.٨٪ من الآباء يمنعون أطفالهم من مشاهدة التلفزيون بعد العاشرة.
- يستخدم الفيديو لمشاهدة المباريات الرياضية والمسرحيات والمحاضرات الدينية والندوات الفكرية [٧، ص٥٥٣].

دراسة معين حلمي الجملان (١٩٩٠م)

عنوانها: "دراسة استطلاعية لمعرفة اتجاهات طلبة جامعة البحرين نحو استخدام التلفزيون في التعليم الجامعي." أجريت الدراسة بجامعة البحرين.

هدفها: هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة جامعة البحرين نحو استخدام التلفزيون في التعليم الجامعي، كما تحاول الدراسة أن تبين الدور الذي يؤديه التلفزيون في التعليم الجامعي مع التركيز على متغيري: الجنس - مستوى الطلبة.

النتائج

- هناك اتجاهات إيجابية نحو استخدام التلفزيون في تدريس المقررات الدراسية.
- يفضل طلبة الجامعة استخدام البرامج التلفزيونية جنبا إلى جنب مع الأستاذ الجامعي.
- يرى طلبة الجامعة أن التلفزيون يثير اهتمامهم للتعلم ويجعلهم أكثر إيجابية.
- هناك اتجاه إيجابي نحو الدور الذي قد يؤديه التلفزيون في المؤسسة الجامعية من حيث حل مشكلة ازدحام الصفوف.
- ليس هناك دلائل تشير إلى أن لعاملي الجنس والمستوى الجامعي تأثيرا في اتجاهات الطلبة نحو استخدام التلفزيون التعليمي بالجامعة [٨، ص٥١].

دراسة خلود بركة (١٩٩٦م)

عنوانها: "فاعلية تسجيلات الفيديو في تدريس مادة الفيزياء في الصف الثالث الإعدادي في مدارس محافظة دمشق." رسالة قدمت إلى جامعة دمشق لنيل درجة الماجستير في التربية.

هدفها: الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما أثر متغير الجنس في طريقة التدريس بواسطة تسجيلات الفيديو وفي طريقة العروض العملية؟

- ما رأي الطلاب والطالبات في استخدام تسجيلات الفيديو في عملية التدريس؟
- ما الصعوبات التي تعترض تصميم التدريس وتنفيذه باستخدام تسجيلات الفيديو؟
- ما المقترحات الممكن تقديمها لتحسين عملية التدريس من خلال استخدام تسجيلات الفيديو؟

النتائج: توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها:

- تفوق أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة الأولى على أفراد المجموعة الضابطة الثانية بفروق ذات دلالة إحصائية.
- دل تحليل نتائج استبانة آراء أفراد المجموعة التجريبية على آراء إيجابية بشأن التدريس بواسطة الفيديو [٣، ص١٤٧].

دراسة محمد عامر البلخي (١٩٩٦م)

عنوانها: "فاعلية استخدام برامج الفيديو في تدريس مادة التاريخ." دراسة تجريبية في الصف الثالث في المدارس الإعدادية في محافظة مدينة دمشق. رسالة قدمت إلى جامعة دمشق لنيل درجة الدكتوراه في التربية.

هدفها

- دراسة أثر متغير الجنس على التعلم بالطريقة التقليدية وطريقة استخدام برامج الفيديو في تدريس مادة التاريخ في الصف الثالث من المدارس الإعدادية.
- استقصاء آراء الطلبة نحو تدريس مادة التاريخ في الصف الثالث الإعدادي باستخدام برامج الفيديو، مع آراء المدرسين أيضا.
- جرد الصعوبات التي تواجه استخدام برامج الفيديو.
- وضع مقترحات لتحسين استخدام برامج الفيديو.

النتائج

- تفوق أفراد المجموعة التجريبية (ذكورا وإناثا) على أفراد المجموعة الضابطة (ذكورا وإناثا) في التحصيل المباشر والاحتفاظ بالمعلومات.

- لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل الذكور والإناث في الاختبارين المباشر والمؤجل.

- عبّر الطلبة عن الاتجاه الإيجابي نحو البرنامج التعليمي بنسبة ٨٨,٢٩٪ بينما عبّر المدرسون عن ذلك بنسبة ٨٩,٠٦٪.

موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة

١- يهدف البحث الحالي إلى التعرف على آراء طلاب دبلوم التأهيل التربوي، وهم طلاب / معلمون ؛ أما الدراسات السابقة فقد تناولت معظمها طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية (ماعدا دراستي العقيلي وجملان) فتناولت كل منهما طلبة الجامعة.

٢- يهدف البحث الحالي إلى التعرف على آراء الطلاب / المعلمين وفق عدد سنوات الخدمة في التدريس (كون بعض الطلاب / المعلمين هم مدرسين قائمين على رأس عملهم منذ عدة سنوات، وهم في عام إجراء البحث موفدين إلى كلية التربية للحصول على دبلوم التأهيل التربوي)، وهذا مالم تتناوله الدراسات السابقة.

٣- يتميز البحث الحالي بخصوصية المقرر المدروس وهو (تقنيات التعليم) لما يتضمنه من جانب نظري وآخر عملي ؛ أما الدراسات السابقة فكانت تتناول المقررات النظرية (تاريخ، وجغرافية، ولغة عربية... إلخ) وقلما تناولت مقرراً ذا طابع نظري وعملي.

الدراسة النظرية

أهداف استخدام الفيديو في عمليتي التعليم والتعلم

١- مواجهة متغيرات العصر، ومشكلاته في عمليتي التعلم والتعليم مثل: كثافة المنهج، وازدحام الفصول، ونقص المدرسين [٢، ص٧٨].

٢- عرض صور واقعية عن مشكلات تحقيق بعض أهداف المنهج الدراسي وتوضيح كيفية معالجة هذه المشكلات [٣ ، ص٣٤].

٣- تعريف المعلم والمتعلم بفوائد التقنيات التعليمية التربوية في المراحل التعليمية المختلفة.

٤- مساعدة المعلم على تحسين طرائق تدريسه من خلال مشاهدة البرامج العلمية المنهجية النموذجية [٣ ، ص٣٥].

٥ - إثارة المعلمين والمتعلمين وتشويقهم وذلك بإتاحة الفرصة لهم باختيار البرامج [٩ ، ص٧٨]

٦- تسجيل استجابة المعلم والمتعلم واستخدامه في التعليم المصغر وتدريب الطلاب/ المعلمين ، وبالتالي تمكن المعلم والمتعلم من الإطلاع على نتيجة عمله »التعزيز«. [٩ ، ص١٥٣].

مزايا استخدام الفيديو في التدريس

١ - يعرض برنامج الفيديو مثيرات متنوعة (بصرية ، وسمعية ، وموسيقية...) ويمكن تكبير الموضوع المعروض أو تصغيره [١٠ ، ص٣١٥].

٢ - حرية المتعلمين والمعلمين باختيار مكان العرض وزمانه ، ويمكن للمتعلم أو المعلم أيضا اختيار المادة العلمية المعروضة وحذف أو إضافة مايريده [١٠ ، ص٣١٦].

٣ - تنوع مصادر التسجيلات : البث التلفزيوني - النقل عن أفلام تعليمية - تسجيل برامج محلية [١٠ ، ص٣١٧]. كما ظهر في الأسواق جهاز بشريطين يمكّن من المشاهدة والنسخ معا [١١ ، ص١٩٧].

٤ - توفير الوقت والجهد على كل من المعلم والمتعلم ، ويمكن من خلال استخدام الفيديو تخطي حدود كل من المسافة والمكان والزمان [١٠ ، ص٣١٨].

٥ - الاستخدام التكراري لبرنامج الفيديو إذ يمكن مسح مقاطع من برنامج ما وإضافة بدلاً عنه أو مسح البرنامج كاملاً وتسجيل برنامج آخر [١٠ ، ص٣٢٠].

٦ - ربط الفيديو بأجهزة أخرى مثل : الحاسوب ، والجهاز الراشق [١٠ ، ص٣٢١].

٧ - يحقق مبدأ ربط المعارف النظرية بالتطبيق العملي [٣، ص٣٨].

٨ - تعرض الموضوعات بوساطة الفيديو دون الحاجة إلى تعتيم الفصل مما يسمح للمعلم في ضبط سلوك المتعلمين، كما يسمح للطلاب بتسجيل ملاحظاتهم [٣ ، ص٣٨].

٩ - تقويم كفاية المعلم التدريسية والإدارية بمشاهدة إنجازه في هذه المجالات.

١٠ - سهولة استخدام برامج الفيديو إذ لا يتطلب مهارات عالية بل قليلاً من التدريب [١١ ، ص٢٠٣].

١١ - يمكن به استحضار أنواع من الناس والحوادث والتجارب لغرفة الصف ربما لا تتوافر رؤيتها بالوسائل الأخرى [١١ ، ص٢٠٤].

١٢ - يتيح الفرصة لعرض أساليب وطاقات أكثر المربين كفاية للاستفادة منها في مدارس أخرى [١١ ، ص٢٠٤].

١٣ - لم تعد هذه الأجهزة والأدوات الثقيلة الوزن صعبة الحمل من مكان إلى آخر ، بل تحولت لبدائل خفيفة نقالة لا يزيد وزنها على ٢كغ . ويمكن وضعها في الجيب أحيانا [١١ ، ص٣٠٢].

١٤ - إثراء بنية المتعلم بالمحسوسات التي تساعده في تكوين المدركات والخبرات الواقعية المرتبطة بالبيئة والحياة [١٢ ، ص٩٠].

بعض مجالات إسهام الفيديو في رفع مستوى العملية التعليمية

١ - تقديم الحلول المناسبة لحل المشكلات العالمية التي تقف أمام تطور التعليم من مثل : زيادة المعارف المتمثلة بالثورة المعرفية ، والانفجار السكاني ، وتفشي الأمية... إلخ.

٢- علاج مشكلة قلة عدد المدرسين المؤهلين علميا وتربويا والاستفادة من الفئات المميزة منهم.

٣- الإسهام الفعال في برامج تعليم الأميين والكبار عن طريق التعليم المستمر والتعليم عن بعد.

٤- القضاء على عزلة الكثير من المدارس النائية بربطها بالحياة المتطورة عن طريق ما يصل إليها من معارف علمية عن طريق برامج الفيديو [١٢ ، ص١٥٨].

بعض التوجهات العلمية من أجل رفع كفاءة عمليتي التعليم والتعلم بواسطة الفيديو

١- التركيز على استخدام هذه الأجهزة بشكل مكثف في أثناء إعداد المدرسين قبل الخدمة وأثناءها.

٢- التركيز على أن نجاح الآلة مستمد من موقف المعلم المؤمن بجدوى استخدامها وقدرته الفنية على التعامل معها، واختيار موادها المناسبة وأنه سيد الموقف ولا يمكن أن تحل الآلة محله.

٣- اختيار الآلة المناسبة والمادة التعليمية اختيارا علميا دقيقا يتناسب مع قدرات الطلاب وبيئتهم [١٢ ، ص١١٤].

حدود استخدام برامج الفيديو في التدريس ومشكلاته

الحدود التقنية لاستخدام برامج الفيديو في التدريس [١٠ ، ص٣٣٠]:

١ - تعد مساحة الصورة المعروضة بواسطة الفيديو صغيرة لأنها لا تسمح إلا لقرابة ٣٥ طالبا بمشاهدة البرنامج، ولكن تم التغلب على هذه المشكلة بوصل جهاز الفيديو مع الشاشات الكبيرة التي تسمح لقرابة ١٠٠ طالب بمشاهدة البرنامج.

٢ - عدم توافر أشرطة فيديو كاسيت قصيرة زمانيا وذلك من أجل العروض المختصرة التي تستغرق من الزمن ٥ - ١٠ - ١٥ دقيقة.

٣ - عملية تثبيت الصورة على الشاشة غير مناسبة ميكانيكيا لفترة طويلة نسبيا.

بعض المشكلات التربوية في التدريس بواسطة الفيديو

١ - يرى المربون أن من عيوب استخدام برامج الفيديو في التدريس أنه قد يؤدي إلى السلبية في التعلم لأن المتعلمين في أثناء المشاهدة يكونون متفرجين فقط ولا يقومون بأي نشاط أو دور إيجابي في عملية التعلم. إلاّ أن سلبية المتعلمين الظاهرية في أثناء مشاهدة برنامج الفيديو يمكن التغلب عليها من خلال تكليف المتعلمين ببعض النشاطات مثل: كتابة ملخص، واقتراح حلول... إلخ. علما بأن السلوك عند المتعلم يقسم إلى سلوك خارجي وسلوك داخلي، وعند مشاهدة برنامج الفيديو يكون السلوك الداخلي عند المتعلم نشطا فعالا لأنه يقوم بمجموعة من العمليات العقلية المعقدة مثل المحاكمة والموازنة وتحليل الأفكار وتركيبها... وغير ذلك.

٢ - نقص كفاءات المعلمين وضعف تأهيلهم في مجال استخدام التقنيات الحديثة مما يؤدي إلى عزوف منهم عن استخدام برامج الفيديو.

٣ - اعتماد برامج الفيديو اعتمادا رئيسا في العملية التربوية يخفف من دور المعلم ويضعف العلاقات الشخصية بين المعلم والمتعلمين، ويساعد على خلق جيل من المتعلمين يكتسب خبراته من الشاشة ولا يسمح باتصال المتعلم بالمعلم، ويمكن التغلب على هذه المشكلة بإيجاد التوازن بين كل من المدرس وبرنامج الفيديو بوصفها مصادر للمعلومات، وفي ذلك تدعيم لمكانة المدرس ودوره الأساسي في التدريس وبناء الإنسان [١٠، ص٣٣٢].

الدراسة الميدانية

تطبيق استبانة البحث

تم توزيع الاستبانة على أفراد عينة البحث وعددهم ٦٢ طالباً وطالبة وذلك في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٩٩٨-١٩٩٩م. وقد قام الباحث بنفسه بتوزيع الاستبانة على أفراد العينة حيث قام بالإجراءات الآتية :

١ - دعوة الطلاب / المعلمين أفراد العينة إلى اجتماع في موعد محدد لتوزيع الاستبانة عليهم.

٢ - الشرح لأفراد العينة الغرض من الاستبانة وأسلوب الإجابة عنها.

٣ - الطلب من أفراد العينة الصدق والموضوعية في الإجابة عن الاستبانة وأن نتائجها لن تستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي ، لذلك لا حاجة لكتابة الاسم على الاستبانة.

٤ - توزيع الاستبانة على أفراد العينة من الطلاب وتحديد موعد جمعها في اليوم التالي.

٥ - جمع الاستبانة في اليوم التالي ثم معالجتها إحصائيا.

التحقق من صدق الاستبانة وثباتها

من أجل التحقق من صدق الاستبانة تم عرضها على مجموعة اختصاصيين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية ثم تم تعديلها في ضوء الملاحظات التي قدمت من قبلهم لجعلها تقيس ما وضعت لقياسه. وللتحقق من ثبات الاستبانة تم ذلك من خلال تطبيقها على مجموعة صغيرة من الطلاب ، ٢٠ طالبا (تجربة استطلاعية)، وهم من خارج أفراد العينة الذين طبقت عليهم التجربة الرئيسة ، ثم إعادة تطبيقها ثانية بعد فترة ٣٧ يومًا ، وباستخدام القوانين الإحصائية المناسبة (قانون سبيرمان في حساب الثبات) (ملحق رقم ٢) تم التوصل إلى درجة ثبات قيمتها ر = ٠.٨٠ وهي درجة ثبات يمكن الوثوق بها.

التحقق من صحة فرضيات البحث

الفرضية الأولى: ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الطلاب وآراء الطالبات نحو استخدام الفيديو في دراسة مقرر تقنيات التعليم

السؤال الأول: أرى أن مشاهدة الصورة وسماع الصوت كان مشوقاً فدفعني إلى متابعة الموضوع باهتمام.

جدول رقم ١. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الأول (وفق متغير الجنس)

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
ذكور	٢٩	٢	٣١	٣٠	١	٣١
إناث	٣١	٠	٣١	٣٠	١	٣١
المجموع	٦٠	٢	٦٢	٦٠	٢	٦٢

وبتطبيق قانون كاي مربع (انظر ملحق رقم ٢) نجد أن قيمة $كا^2$ المحسوبة تساوي ٢,٠٦٦ ودرجة الحرية تساوي ١. وبعد الرجوع إلى جدول $كا^2$ نجد أن قيمة $كا^2$ النظرية تساوي ٣,٣٤١ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية واحدة. ونظراً لأن قيمة $كا^2$ النظرية ٣,٣٤١ أكبر بقليل من قيمة $كا^2$ المحسوبة ٢,٠٦٦ ، فإنه يتعين قبول الفرضية القائلة إنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الذكور والإناث من الطلاب نحو السؤال الأول، وهذا ما يؤكد أن مشاهدة الصورة مقرونة بسماع الصوت من خلال جهاز الفيديو تكون مشوقة للطلاب وتدفعهم لمتابعة الموضوع المعروض باهتمام، ويعد من مزايا استخدام الفيديو في عملية التدريس.

السؤال الثاني: لم تساعدني مشاهدة الفيديو على التركيز والانتباه لموضوع الدرس.

جدول رقم ٢. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الثاني وفق متغير الجنس

المتغير / القيمة	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
ذكور	٢٧	٤	٣١	٢٨,٥٠	٢,٥	٣١
إناث	٣٠	١	٣١	٢٨,٥	٢,٥	٣١
المجموع	٥٧	٥	٦٢	٥٧	٥	٦٢

تساوي قيمة كا^{2} المحسوبة ١,٩٥ ، وبمقارنتها بقيمة كا^{2} النظرية ٣,٣٤١ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية واحدة. نجد أن قيمة كا^{2} المحسوبة أصغر من قيمتها النظرية، وبذلك يتعين قبول الفرضية القائلة إنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الطلاب والطالبات نحو مساعدة استخدام الفيديو في التركيز على الانتباه للموضوع المعروض.

السؤال الثالث: ساعدني استخدام نظام الفيديو على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول.

جدول رقم ٣. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الثالث وفق متغير الجنس

المتغير / القيمة	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
ذكور	٢٦	٥	٣١	٢٧,٥	٣,٥	٣١
إناث	٢٩	٢	٣١	٢٧,٥	٣,٥	٣١
المجموع	٥٥	٧	٦٢	٥٥	٧	٦٢

من خلال تطبيق قانون كا^{2} على جدول رقم٣ يتبين أن قيمة كا^{2} المحسوبة تساوي ١,٤٤ وبمقارنتها بقيمة كا^{2} النظرية، والتي تساوي ٣,٣٤١ ، نلاحظ أن القيمة المحسوبة أصغر من القيمة النظرية، وهذا يؤدي إلى قبول الفرضية وأن استخدام الفيديو يساعد في الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول من الطريقة التقليدية.

السؤال الرابع: ساعدتني مشاهدة الفيديو على ربط المعارف النظرية بالتطبيق العملي.

جدول رقم ٤. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الرابع وفق متغير الجنس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
ذكور	٢٥	٦	٣١	٢٧	٤	٣١
إناث	٢٩	٢	٣١	٢٧	٤	٣١
المجموع	٥٤	٨	٦٢	٥٤	٨	٦٢

من خلال تطبيق قانون كا^2 على جدول رقم ٤ يتبين أن قيمة كا^2 المحسوبة تساوي ٢,٢٩ ، وبمقارنتها بقيمة كا^2 النظرية ٣,٣٤١ يتعين علينا قبول الفرضية التي تؤكد أن مشاهدة الفيديو تساعد في ربط المعارف النظرية بالتطبيق العملي الميداني.

السؤال الخامس: أعتقد أن استخدام نظام الفيديو في التدريس يساعد في إيجاد الدافعية لإنجاز العمل المطلوب بأقصى سرعة.

جدول رقم ٥. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الخامس وفق متغير الجنس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
ذكور	١٥	١٦	٣١	١٧,٥	١٣,٥	٣١
إناث	٢٠	١١	٣١	١٧,٥	١٣,٥	٣١
المجموع	٣٥	٢٧	٦٢	٣٥	٢٧	٦٢

من خلال تطبيق قانون كا^2 على جدول رقم ٥ يتبين أن قيمة كا^2 المحسوبة تساوي ١,٦٢ ، وبمقارنتها بقيمة كا^2 النظرية ٣,٣٤١ يتعين قبول الفرضية القائلة بأن ليس هناك فرقا

بين آراء الذكور والإناث نحو إيجاد الدافعية لإنجاز العمل المطلوب عن طريق استخدام نظام الفيديو، ولكن من خلال جدول رقم ٥ نلاحظ أن النسبة الإيجابية متكافئة تقريبا مع النسبة السلبية مع رجحان بسيط للجانب الإيجابي يقدر بـ ١٢,٩٠٪ ، وربما يعود ذلك إلى اختلاف الآراء نحو إيجاد الدافعية. هل هي تنبع من الداخل؟ أم أنها تحتاج إلى مثير وتعزيز خارجي؟

السؤال السادس: أرى أن استخدام الفيديو يؤدي إلى سلبية المتعلم بحيث لا يتيح له المشاركة الفعالة.

جدول رقم ٦. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال السادس وفق متغير الجنس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	-	المجموع	+	-	المجموع
ذكور	١٨	١٣	٣١	١٩	١٢	٣١
إناث	٢٠	١١	٣١	١٩	١٢	٣١
المجموع	٣٨	٢٤	٦٢	٣٨	٢٤	٦٢

من خلال تطبيق قانون كا^2 على جدول رقم ٦ يتبين أن قيمة كا^2 تساوي ٠,٢٧ ، ومن خلال مقارنة قيمة كا^2 النظرية ٣,٣٤١ بالمحسوبة للسؤال السادس يمكن قبول الفرضية، ولكن نلاحظ من خلال جدول رقم ٦ أن هناك رجحانا في الإجابة لصالح الإجابة الموجبة يقدر بـ ٢٢,٥٨٪ . وربما يعود السبب في ذلك إلى طريقة المدرس المشرف على الدرس، فهو القادر على جعل المتعلم يقف موقفا سلبيا بتلقيه للمعلومات، وهو الذي يجعله فاعلاً بتحفيزه ودفعه إلى المشاركة.

السؤال السابع: أعتقد أنه يمكن لبرنامج الفيديو أن يكون بديلاً عن المعلم.

جدول رقم ٧. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال السابع وفق متغير الجنس

المتغير \ القيمة	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
ذكور	٢	٢٩	٣١	٢,٥	٢٨,٥	٣١
إناث	٣	٢٨	٣١	٢,٥	٢٨,٥	٣١
المجموع	٥	٥٧	٦٢	٥	٥٧	٦٢

من خلال تطبيق قانون كا٢ على جدول رقم ٧ يتبين أن قيمة كا٢ تساوي ٠,١٦. نلاحظ أن قيمة كا٢ المحسوبة أصغر من قيمتها النظرية ٣.٣٤١ وهذا يدعو إلى قبول الفرضية مع الإشارة هنا إلى أننا نلاحظ من خلال جدول رقم ٧ ارتفاع الإجابة السالبة وعدم قبول السؤال، وهذا ما يشير إلى أنه لا يمكن الاستغناء عن المعلم بأي حال فهو المنظم لعملية التعلم كي يتعلم المتعلم بنفسه.

السؤال الثامن: أقترح استخدام برامج الفيديو على نطاق واسع في العملية التعليمية.

جدول رقم ٨. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الثامن وفق متغير الجنس

المتغير \ القيمة	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
ذكور	٢٠	١١	٣١	٢٢	٩	٣١
إناث	٢٤	٧	٣١	٢٢	٩	٣١
المجموع	٤٤	١٨	٦٢	٤٤	١٨	٦٢

من خلال تطبيق قانون كا٢ على جدول رقم ٨ يتبين أن قيمة كا٢ تساوي ٠,٢١٧، وبمقارنة قيمة كا٢ النظرية ٣,٣٤١ بقيمها المحسوبة للسؤال الثامن يمكن قبول الفرضية، مع الإشارة إلى ملاحظة عدم تكافؤ النسبة الإيجابية مع السالبة من خلال جدول رقم ٨، وربما

لا يعود ذلك إلى متغير الجنس وإنما لمتغير عدد سنوات الخدمة، فآراء المدرسين في الميدان العملي قد تختلف عن آراء المدرسين / الطلاب الذين لم يشاهدوا الواقع العملي في التدريس بعد.

السؤال التاسع: شجعني استخدام نظام الفيديو على الاهتمام باستخدام تقنيات التعليم في عملية التدريس.

جدول رقم ٩. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال التاسع وفق متغير الجنس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
ذكور	٢٤	٧	٣١	٢٦	٥	٣١
إناث	٢٨	٣	٣١	٢٦	٥	٣١
المجموع	٥٢	١٠	٦٢	٥٢	١٠	٦٢

من خلال تطبيق قانون كا^2 على جدول رقم ٩ يتبين أن قيمة كا^2 المحسوبة تساوي ١,٩٠ ، وبمقارنة قيمة كا^2 النظرية ٣,٣٤١ بقيمتها المحسوبة للسؤال التاسع يمكن قبول الفرضية القائلة بأن ليس هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين آراء الذكور والإناث نحو استخدام نظام الفيديو من أجل زيادة الاهتمام باستخدام تقنيات التعليم في عملية التدريس.

السؤال العاشر: لا أرى ضرورة مشاركة المعلم وتقديم توجيهاته أثناء عرض الفيديو.

جدول رقم ١٠. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال العاشر وفق متغير الجنس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
ذكور	٣٠	١	٣١	٣٠	١	٣١
إناث	٣٠	١	٣١	٣٠	١	٣١
المجموع	٦٠	٢	٦٢	٦٠	٢	٦٢

من خلال تطبيق قانون كا^2 على جدول رقم ١٠ يتبين أن قيمة كا^2 تساوي صفرا. كما نلاحظ أن قيمة كا^2 المحسوبة أصغر بكثير من قيمته النظرية ٣,٣٤١ ، وهذا يدعو إلى قبول الفرضية. ونلاحظ أن الإجابة تميل إلى الإجابة الموجبة، وهذا يؤكد ضرورة مشاركة المعلم وتقديم توجيهاته وشروحه بين الحين والآخر أثناء استخدام الفيديو في التدريس لأن ذلك يثري الدرس ويضفي عليه الحيوية والنشاط. وهذا يؤكد أيضاً النتيجة السابقة المتعلقة بالسؤال السابع بأن للمعلم دورا مهما في عملية التدريس.

السؤال الحادي عشر: لا أرى أن استخدام نظام الفيديو يوفر الوقت والجهد على كل من المعلم والمتعلم.

جدول رقم ١١. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الحادي عشر وفق متغير الجنس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
ذكور	٢٢	٩	٣١	٢٦	٥	٣١
إناث	٣٠	١	٣١	٢٦	٥	٣١
المجموع	٥٢	١٠	٦٢	٥٢	١٠	٦٢

من خلال تطبيق قانون كا^2 على جدول رقم ١١ يتبين أن قيمة كا^2 تساوي ٧,٦٢. وبمقارنة قيمة كا^2 النظرية (٣,٣٤١) بقيمته المحسوبة (٧,٦٢) نلاحظ أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة النظرية، وهذا يؤدي إلى عدم قبول الفرضية، ذلك لأننا نلاحظ ارتفاع النسبة الإيجابية للإناث، كما نلاحظ بالمقابل تفوق الذكور في النسبة السالبة، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن الجهد الذي يقدمه المعلم، والذي يخفف باستخدام الفيديو يختلف بين الذكور والإناث، فربما لا يشعر المعلم بالجهد الذي يبذله كما تشعر المعلمة.

السؤال الثاني عشر: لا أعتقد أن استخدام الفيديو يساعد في التغلب على صعوبات التعلم بالطريقة التقليدية في حجرة الفصل.

جدول رقم ١٢. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الثاني عشر وفق متغير الجنس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	–	المجموع	+	–	المجموع
ذكور	١٥	١٦	٣١	١٨	١٣	٣١
إناث	٢١	١٠	٣١	١٨	١٣	٣١
المجموع	٣٦	٢٦	٦٢	٣٦	٢٦	٦٢

يتبين من خلال تطبيق قانون كا^2 على جدول رقم ١٢ أن قيمة كا^2 المحسوبة تساوي ٢,٣٨ ، وبمقارنتها بقيمة كا^2 النظرية ٣,٣٤١ نلاحظ أن النظرية أكبر من المحسوبة وهذا مايدعو إلى قبول الفرضية. ويعود ذلك إلى دور المدرس في ضبط الفصل والتغلب على الصعوبات التي تواجهه في حجرة الفصل ، فبعض المدرسين وخاصة من ليس لديه الخبرة الكافية قد تعوقه مشاغبات الطلاب وأعدادهم المرتفعة حين يريد استخدام الفيديو في التدريس.

السؤال الثالث عشر: أرى أن استخدام الفيديو يضمن عملية التحضير المسبق للموضوع من قبل المعلم.

جدول رقم ١٣. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الثالث عشر وفق متغير الجنس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	–	المجموع	+	–	المجموع
ذكور	١٧	١٤	٣١	١٨,٥	١٢,٥	٣١
إناث	٢٠	١١	٣١	١٨,٥	١٢,٥	٣١
المجموع	٣٧	٢٥	٦٢	٣٧	٢٥	٦٢

تبين من خلال تطبيق قانون كا٢ على جدول رقم ١٣ أن قيمة كا٢ تساوي ٠,٦ وهي أصغر من قيمة كا٢ النظرية ٣.٣٤١ ، وهذا ما يدعو إلى قبول الفرضية مع ملاحظة بعض التباين بين الإجابات الموجبة والسالبة لصالح الموجبة برجحان يقدر بـ١٩,٣٥٪ ، وهذا يعني أن استخدام تقنيات التعليم وخاصة الفيديو لا يعني بالضرورة أن المدرس قد حضّر الدرس من قبل. وذلك أنه قد يأتي ببرنامج دون أن يجربه مسبقا ، فنلاحظ وجود توجيه بأن تجرب التقنيات التعليمية قبل الاستخدام ، فإذا ما جرِّبت فإنها تضمن التحضير المسبق للموضوع.

السؤال الرابع عشر: هل ترى أن هناك صعوبات في استخدام الفيديو في عملية التدريس؟

جدول رقم ١٤. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الرابع عشر وفق متغير الجنس

المتغير / القيمة	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
ذكور	٢١	١٠	٣١	٢٣,٥	٧,٥	٣١
إناث	٢٦	٥	٣١	٢٣,٥	٧,٥	٣١
المجموع	٤٧	١٥	٦٢	٤٧	١٥	٦٢

يتبين من خلال تطبيق قانون كا٢ على جدول رقم ١٤ أن قيمة كا٢ المحسوبة تساوي ٢,١٨ وهي أصغر من قيمة كا٢ النظرية ٣,٣٤١ مّما يدعو إلى قبول الفرضية مع ملاحظة التباين بين الإجابات الموجبة والسالبة لصالح الموجبة برجحان يقدر بـ ٥١,٦١٪ ، وهذا يشير إلى أن ثمة صعوبات ما تعترض استخدام الفيديو في عملية التدريس كما سيحدد ذلك السؤال اللاحق (الخامس عشر).

السؤال الخامس عشر: الصعوبات التي تواجه استخدام الفيديو في عملية التدريس.

جدول رقم ١٥. مجموع التكرارات الفعلية للصعوبات مع النسبة المئوية وفق متغير الجنس

المتغير	عدم توافر أجهزة الفيديو		عدم وجود برامج لجميع المواد		حدوث الفوضى داخل حجرة الفصل		صعوبات أخرى	
	مج ك	ن ك٪	مج ك	ن ك٪	مج ك	ن ك٪	مج ك	ن ك٪
إناث	١٦	٥١,٦	٩	٢٩,٣	٧	٢٢,٦	١٣	٤١,٩
ذكور	١٥	٣٨,٤	٨	٢٥,٨	٨	٢٥,٨	١٤	٤٥,٢

نلاحظ من خلال جدول رقم ١٥ أن النسبة متقاربة بين آراء الذكور والإناث نحو صعوبات استخدام الفيديو في عملية التدريس ومن أبرز هذه الصعوبات عدم توافر أجهزة الفيديو في المدارس، وإذا توافرت فلا يتوافر لها برامج لجميع المواد، كما أننا نلاحظ من الصعوبات حدوث الفوضى والشغب في حجرة الفصل إذا ما استخدم الفيديو ويمكن التغلب على هذه الصعوبة بخبرة المدرس وطريقته في التدريس والحد من الشغب، كما أن هناك صعوبات أخرى منها: عدم توافر مآخذ (أفياش) كهربائية في بعض حجرات الفصول - قلة الخبرة لدى المدرس في استخدام الفيديو - صعوبات إدارية في بعض المدارس عند الحاجة لاستعارة جهاز فيديو مثلاً... إلخ.

السؤال السادس عشر: مقترحات تطوير استخدام نظام الفيديو في عملية التدريس.

جدول رقم ١٦. مجموع التكرارات الفعلية مع النسبة المئوية لمقترحات الطلاب/ المعلمين لتطوير استخدام نظام الفيديو في عملية التدريس

المتغير	تأمين أجهزة الفيديو		تأمين البرامج المتنوعة		إعداد المعلم		مقترحات أخرى	
	مج ك	ن ك٪	مج ك	ن ك٪	مج ك	ن ك٪	مج ك	ن ك٪
إناث	١٠	٢٣,٣	٨	٢٥,٨	١٢	٣٨	٢٢	٧١
ذكور	١٢	٣٨,٧	١٣	٤١,٩	٨	٢٥	١٩	٦١,٣

نلاحظ من خلال جدول رقم ١٦ أن المقترحات جاءت استجابة وتكافؤاً للصعوبات التي طرحها المعلمون، وحلا لهذه الصعوبات تقريبا، فتأمين أجهزة الفيديو مع البرامج المتنوعة لجميع المواد، وإعداد المعلم، وإيجاد ورش للصيانة، والعمل على إيجاد معامل متخصصة والتخفيف ما أمكن من أعداد الطلاب في حجرة الفصل كلها حلول مناسبة للصعوبات التي ذكرت في السؤال الخامس عشر.

الفرضية الثانية: ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الطلاب نحو استخدام الفيديو في دراسة مقرر تقنيات التعليم وفق متغير عدد سنوات الخدمة في التدريس

تم تقسيم الطلاب وفق متغير عدد سنوات الخدمة في التدريس إلى ثلاث فئات كمايلي:

أ) بدون خدمة، وعددهم ٢٠ طالبا.

ب) من ١-٥ سنوات، وعددهم ٣٠ طالبا.

جـ) أكثر من ٥ سنوات، وعددهم ١٢ طالبا.

السؤال الأول: أرى أن مشاهدة الصورة وسماع الصوت كان مشوقاً فدفعني إلى متابعة الموضوع باهتمام.

جدول رقم ١٧. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الأول وفق متغير سنوات الخدمة في التدريس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
بدون خدمة	٢٠	٠	٢٠	١٩,٣٥	٠,٦٤	٢٠
١-٥ سنوات	٢٩	١	٣٠	٢٩,٠٣	٠,٩٦	٣٠
أكثر من ٥ سنوات	١١	١	١٢	١١,٦١	٠,٣٨	١٢
المجموع	٦٠	٢	٦٢	٦٠	٢	٦٢

يتبين من خلال تطبيق قانون كا[٢] على جدول رقم ١٧ أن قيمة كا[٢] تساوي ١,٧٠ وهي أصغر من قيمته النظرية ٥,٩٩ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية تساوي درجتين. وهذا ما يدعو إلى قبول الفرضية وتأكيد أن مشاهدة الفيديو تدفع إلى متابعة الموضوع وتزيد من شوق المتعلم للموضوع.

السؤال الثاني: لم تساعدني مشاهدة الفيديو على التركيز والانتباه لموضوع الدرس.

جدول رقم ١٨. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الثاني وفق متغير سنوات الخدمة في التدريس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
بدون خدمة	١٩	١	٢٠	١٨,٣٨	١,٦١	٢٠
١-٥ سنوات	٢٧	٣	٣٠	٢٧,٥٨	٢,٤١	٣٠
أكثر من ٥ سنوات	١١	١	١٢	١١,٠٣	٠,٩٦	١٢
المجموع	٥٧	٥	٦٢	٥٧	٥	٦٢

يتبين من خلال تطبيق قانون كا[٢] على جدول رقم ١٨ أن قيمة كا[٢] المحسوبة تساوي ٠,٤٠ وهي أصغر من قيمة كا[٢] النظرية ٥,٩٩ وهذا يعني قبول الفرضية، وأن استخدام الفيديو في عملية التدريس يساعد على التركيز والانتباه. وهذا لا خلاف عليه بين آراء المدرسين ذوي الخبرة وغيرهم ممن لم يلتحقوا بعد بالميدان العملي.

السؤال الثالث: ساعدني استخدام نظام الفيديو على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول.

جدول رقم ١٩. نسبة التكرارات النظرية والفعلية للسؤال الثالث وفق متغير سنوات الخدمة في التدريس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
بدون خدمة	١٩	١	٢٠	١٧,٧٤	٢,٢٥	٢٠
١-٥ سنوات	٢٦	٤	٣٠	٢٦,٦١	٣,٣٨	٣٠
أكثر من ٥ سنوات	١٠	٢	١٢	١٠,٦٤	١,٣٥	١٢
المجموع	٥٥	٧	٦٢	٥٥	٧	٦٢

يتبين من خلال تطبيق قانون كا^{2} على جدول رقم ١٩ أن قيمة كـا^{2} المحسوبة تساوي ١,٢٥ وهي أصغر مـن قيمته النظرية ٥,٩٩. وهـذا يدعو إلى قبول الفرضية وتأكيد أهمية استخدام طريقة الفيديو في التدريس ومساعدتها في الاحتفاظ بالمعلومات وتثبيتها في الذاكرة لمدة تفوق المدة التي تتركها الطريقة التقليدية التلقينية.

السؤال الرابع: ساعدتني مشاهدة الفيديو على ربط المعارف النظرية بالتطبيق العملي.

جدول رقم ٢٠. التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الرابع وفق متغير سنوات الخدمة في التدريس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
بدون خدمة	١٩	١	٢٠	١٧,٤١	٢,٥٨	٢٠
١-٥ سنوات	٢٤	٦	٣٠	٢٦,١٢	٣,٨٧	٣٠
أكثر من ٥ سنوات	١١	١	١٢	١٠,٤٥	١,٥٤	١٢
المجموع	٥٤	٨	٦٢	٥٤	٨	٦٢

يتبين من خلال تطبيق قانون كا٢ على جدول رقم ٢٠ أن قيمة كا٢ المحسوبة تساوي ٢,٦٦ وهي أصغر من قيمته النظرية ٥,٩٩ وهذا يعني قبول الفرضية وتأكيد أهمية استخدام الفيديو في ربط المعارف النظرية بالتطبيق العملي ، وذلك أن المتعلم يشاهد ويعايش التجربة. فقد أكدت البحوث أنه كلما زاد استخدام الحواس في مشاهدة موضوع ما ، كان ذلك أقوى للتعلم من حاسة واحدة.

السؤال الخامس: أعتقد أن استخدام نظام الفيديو في التدريس يساعد في إيجاد الدافعية لإنجاز العمل المطلوب بأقصى سرعة.

جدول رقم ٢١. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الخامس وفق متغير سنوات الخدمة في التدريس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
بدون خدمة	١٣	٧	٢٠	١١,٢٩	٨,٧٨	٢٠
١–٥ سنوات	١٧	١٣	٣٠	١٦,٩٣	١٣,٠٦	٣٠
أكثر من ٥ سنوات	٥	٧	١٢	٦,٧٧	٥,٢٢	١٢
المجموع	٣٥	٢٧	٦٢	٣٥	٢٧	٦٢

يتبين من خلال تطبيق قانون كا٢ على الجدول أن قيمة كا٢ المحسوبة تساوي ١,٦٧ وهي أصغر من قيمته النظرية ٥,٩٩ ، وهذا يدعو إلى قبول الفرضية القائلة بأن ليس هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين آراء المدرسين نحو استخدام الفيديو وفق متغير سنوات الخدمة فقد أكد المدرسون بأن استخدام الفيديو يساعد في إيجاد الدافعية لدى المتعلم لإنجاز العمل الذي يطلب إليه من خلال برنامج الفيديو.

السؤال السادس: أرى أن استخدام الفيديو يؤدي إلى سلبية المتعلم بحيث لا يتيح له المشاركة الفعالة.

جدول رقم ٢٢. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال السادس وفق متغير سنوات الخدمة في التدريس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
بدون خدمة	١١	٩	٢٠	١٢,٢٥	٧,٧٤	٢٠
١-٥ سنوات	١٩	١١	٣٠	١٨,٣٨	١١,٦١	٣٠
أكثر من ٥ سنوات	٨	٤	١٢	٧,٣٥	٤,٦٤	١٢
المجموع	٣٨	٢٤	٦٢	٣٨	٢٤	٦٢

يتبين من خلال تطبيق قانون كا^2 على جدول رقم ٢٢ أن قيمة كا^2 المحسوبة تساوي ٠,٥٤ وهي أصغر بكثير من قيمته النظرية ٥,٩٩ ، هذا يدعو إلى قبول الفرضية مع ملاحظة التباين في الإجابة بين آراء المدرسين، وخاصة بين المدرسين ذوي الخبرة (أكثر من ٥ سنوات) وبين المدرسين الذين لم يتجهوا بعد إلى الميدان العملي، إذ نلاحظ أن ٦٧٪ من المدرسين ذوي الخبرة يشيرون إلى أن استخدام الفيديو يؤدي إلى سلبية المتعلم، بينما نلاحظ أن نسبة ٥٥٪ تقريباً من المدرسين الذين ليس لديهم خبرة في التدريس يرون هذا الرأي، فربما يعود هذا التباين إلى طريقة المدرس وخبرته في إثارة اهتمام المتعلم ومشاركته الفعالة في الدرس والحد من سلبيته.

السؤال السابع: أعتقد أنه يمكن لبرنامج الفيديو أن يكون بديلاً عن المعلم.

جدول رقم ٢٣. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال السابع وفق متغير سنوات الخدمة في التدريس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
بدون خدمة	٠	٢٠	٢٠	١,٦١	١٨,٣٨	٢٠
١-٥ سنوات	٤	٢٦	٣٠	٢,٤١	٢٧,٥٨	٣٠
أكثر من ٥ سنوات	١	١١	١٢	٠,٩٦	١١,٠٣	١٢
المجموع	٥	٥٧	٦٢	٥	٥٧	٦٢

يتبين من خلال تطبيق قانون كا٢ على جدول رقم ٢٣ أن قيمة كا٢ المحسوبة تساوي ١,٨٩ وهي أصغر من قيمته النظرية ٥,٩٩ وهذا يدعو أيضا إلى قبول الفرضية مع الإشارة إلى ما يعرضه جدول رقم ٢٣ من ارتفاع الإجابة السالبة وعدم قبول السؤال، وهذا يشير إلى عدم إمكان الاستغناء عن دور المعلم في العملية التدريسية، ويؤكد أهمية دوره الفاعل، وأن التقنيات التعليمية تساعد المعلم على أداء دوره بالشكل الأفضل.

السؤال الثامن: أقترح استخدام برامج الفيديو على نطاق واسع في العملية التعليمية.

جدول رقم ٢٤. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الثامن وفق متغير سنوات الخدمة في التدريس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
بدون خدمة	١٣	٧	٢٠	١٤,١٩	٥,٨٠	٢٠
١–٥ سنوات	٢٤	٦	٣٠	٢١,٢٩	٨,٧٠	٣٠
أكثر من ٥ سنوات	٧	٥	١٢	٨,٥١	٣,٤٨	١٢
المجموع	٤٤	١٨	٦٢	٤٤	١٨	٦٢

يتبين من خلال تطبيق قانون كا٢ على جدول رقم ٢٤ أن قيمة كا٢ المحسوبة تساوي ٢,٤٩ وهي أصغر من قيمته النظرية ٥,٩٩ وهذا يؤدي لقبول الفرضية وبدرجة إيجابية عالية وبرجحان يقدر بـ ٤١,٩٤٪، مع الإشارة إلى أن آراء المدرسين في ميدان العمل التطبيقي قد تختلف عن آراء الطلاب المعلمين الذين لم يمارسوا مهنة التعليم بعد.

السؤال التاسع: شجعني استخدام نظام الفيديو على الاهتمام باستخدام تقنيات التعليم في عملية التدريس.

جدول رقم ٢٥. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال التاسع وفق متغير سنوات الخدمة في التدريس

المتغير / القيمة	نسبة التكرارات الفعلية +	نسبة التكرارات الفعلية −	نسبة التكرارات الفعلية المجموع	نسبة التكرارات النظرية +	نسبة التكرارات النظرية −	نسبة التكرارات النظرية المجموع
بدون خدمة	١٦	٤	٢٠	١٦,٧٧	٣,٢٢	٢٠
١–٥ سنوات	٢٦	٤	٣٠	٢٥,١٦	٤,٨٣	٣٠
أكثر من ٥ سنوات	١٠	٢	١٢	١٠,٠٦	١,٩٣	١٢
المجموع	٥٢	١٠	٦٢	٥٢	١٠	٦٢

يتبين من خلال تطبيق قانون كا^2 على الجدول أن قيمة كا^2 تساوي ٠,٤٠. ومن خلال مقارنة قيمة كا^2 النظرية ٥,٩٩ بقيمته المحسوبة للسؤال التاسع وفق متغير سنوات الخدمة يتم قبول الفرضية بأن ليس هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين وفق متغير سنوات الخدمة نحو إثارة الاهتمام بالتقنيات التعليمية في عملية التدريس من خلال استخدام نظام الفيديو وبدرجة إيجابية عالية وبرجحان يقدر بـ ٦٧,٧٤٪.

السؤال العاشر: لا أرى ضرورة مشاركة المعلم وتقديم توجيهاته أثناء عرض الفيديو.

جدول رقم ٢٦. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال العاشر وفق متغير سنوات الخدمة في التدريس

المتغير / القيمة	نسبة التكرارات الفعلية +	نسبة التكرارات الفعلية −	نسبة التكرارات الفعلية المجموع	نسبة التكرارات النظرية +	نسبة التكرارات النظرية −	نسبة التكرارات النظرية المجموع
بدون خدمة	٢٠	٠	٢٠	١٩,٣٥	٠,٦٤	٢٠
١–٥ سنوات	٢٨	٢	٣٠	٢٩,٠٣	٠,٩٦	٣٠
أكثر من ٥ سنوات	١٢	٠	١٢	١١,٦١	٠,٣٨	١٢
المجموع	٦٠	٢	٦٢	٦٠	٢	٦٢

يتبين من خلال تطبيق قانون كا٢ على جدول رقم ٢٦ أن قيمة كا٢ المحسوبة تساوي ٢,٢٢ . ولما كانت قيمة كا٢ المحسوبة أصغر من قيمته النظرية ٥,٩٩ لذلك يمكن قبول الفرضية مع ملاحظة أن النسبة الإيجابية تطغى بشكل كبير على الإجابة السالبة وبرجحان يقدر بـ ٩٣,٥٥٪ ، وهذا يؤكد ضرورة مشاركة المعلم وتقديم توجيهاته أثناء استخدام التقنية التعليمية ، فالتقنية هي أداة مساعدة ولا يمكن الاستفادة منها إلا بإشراف المعلم وتوجيهاته.

السؤال الحادي عشر: لا أرى أن استخدام نظام الفيديو يُوفر الوقت والجهد على كل من المعلم والمتعلم.

جدول رقم ٢٧. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الحادي عشر وفق متغير سنوات الخدمة في التدريس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
بدون خدمة	١٩	١	٢٠	١٦,٧٧	٣,٢٢	٢٠
١–٥ سنوات	٢٥	٥	٣٠	٢٥,١٦	٤,٨٣	٣٠
أكثر من ٥ سنوات	٨	٤	١٢	١٠,٠٦	١,٩٣	١٢
المجموع	٥٢	١٠	٦٢	٥٢	١٠	٦٢

يتبين من خلال تطبيق قانون كا٢ على جدول رقم **٢٧** أن قيمة كا٢ المحسوبة تساوي ٢,٤٧ . ومن خلال مقارنة قيمة كا٢ المحسوبة بقيمته النظرية ٥,٩٩ يمكن قبول الفرضية إذ ليس هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المعلمين وفق متغير سنوات الخدمة نحو قناعاتهم بأن استخدام نظام الفيديو يُوفر الوقت والجهد على كل من المعلم والمتعلم.

السؤال الثاني عشر: لا أعتقد أن استخدام الفيديو يساعد في التغلب على صعوبات التعلم بالطريقة التقليدية في حجرة الفصل.

جدول رقم ٢٨. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الثاني عشر وفق متغير سنوات الخدمة في التدريس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	–	المجموع	+	–	المجموع
بدون خدمة	١٣	٧	٢٠	١١,٦١	٨,٣٨	٢٠
١–٥ سنوات	١٦	١٤	٣٠	١٧,٤١	١٢,٥٨	٣٠
أكثر من ٥ سنوات	٧	٥	١٢	٦,٩٦	٥,٠٣	١٢
المجموع	٣٦	٢٦	٦٢	٣٦	٢٦	٦٢

يتبين من خلال تطبيق قانون كا٢ على الجدول (٢-١٢) أن قيمة كا٢ المحسوبة تساوي ٠,٦٧ وهي اصغر من قيمته النظرية ٥,٩٩ ، وبذلك تقبل الفرضية حيث لا توجد فروق دالة إحصائيا بين آراء المعلمين وفق متغيرات سنوات الخدمة نحو قناعاتهم بأن استخدام الفيديو يساعد في التغلب على صعوبات التعلم بالطريقة التقليدية في غرفة الفصل.

السؤال الثالث عشر: أرى أن استخدام الفيديو يضمن عملية التحضير المسبق للموضوع من قبل المعلم.

جدول رقم ٢٩. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الثالث عشر وفق متغير سنوات الخدمة في التدريس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	–	المجموع	+	–	المجموع
بدون خدمة	١٣	٧	٢٠	١١,٩٣	٨,٠٦	٢٠
١–٥ سنوات	١٦	١٤	٣٠	١٧,٩٠	١٢,٠٩	٣٠
أكثر من ٥ سنوات	٨	٤	١٢	٧,١٦	٤,٨٣	١٢
المجموع	٣٧	٢٥	٦٢	٣٧	٢٥	٦٢

يتبين من خلال تطبيق قانون كا[٢] أن قيمة كا[٢] تساوي ٠,٩٨ وهي أصغر من قيمته النظرية ٥,٩٩ ، وهذا يؤدي لقبول الفرضية، إذ ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين وفق متغير سنوات الخدمة نحو قناعاتهم بأن استخدام الفيديو يضمن عملية التحضير المسبق للموضوع من قبل المعلم.

السؤال الرابع عشر: هل ترى أن هناك صعوبات في استخدام الفيديو في عملية التدريس؟

جدول رقم ٣٠. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الرابع عشر وفق متغير سنوات الخدمة في التدريس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
بدون خدمة	١٧	٣	٢٠	١٥,١٦	٤,٨٣	٢٠
١–٥ سنوات	٢١	٩	٣٠	٢٢,٧٤	٧,٢٥	٣٠
أكثر من ٥ سنوات	٩	٣	١٢	٩,٠٩	٢,٩٠	١٢
المجموع	٤٧	١٥	٦٢	٤٧	١٥	٦٢

يتبين من خلال تطبيق قانون كا[٢] على جدول رقم ٣٠ أن قيمة كا[٢] المحسوبة تساوي ١,٤٦ وهي أصغر من قيمته النظرية ٥,٩٩. وهذا يدعو إلى قبول الفرضية ويؤكد عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المعلمين في قناعاتهم نحو وجود صعوبات في استخدام الفيديو في عملية التدريس وفق متغير سنوات الخدمة.

السؤال الخامس عشر: الصعوبات التي تواجه استخدام الفيديو في عملية التدريس.

جدول رقم ٣١. مجموع التكرارات والنسبة المئوية لصعوبات استخدام الفيديو وفق متغير سنوات الخدمة في التدريس

المتغير	عدم توافر أجهزة الفيديو		عدم توافر برامج لجميع المواد		حدوث الفوضى في غرفة الفصل		صعوبات أخرى	
	مج ك	ن ك٪	مج ك	ن ك٪	مج ك	ن ك٪	مج ك	ن ك٪
بدون خدمة	١١	٥٥	٧	٣٥	٣	١٥	١٢	٦٠
١-٥ سنوات	١٤	٤٦,٧	٧	٢٣,٣	٩	٣٠	١٢	٤٠
أكثر من ٥ سنوات	١٦	٥٠	٣	٢٥	٣	٢٥	٧	٥٨,٣

نلاحظ أن الصعوبات هي:

- عدم توافر أجهزة الفيديو في كثير من المدارس.
- عدم توافر برامج لجميع المواد.
- حدوث الفوضى وعدم القدرة على ضبط الفصل.
- صعوبات إدارية في عملية استعارة أجهزة الفيديو من غرف الإدارة ثم إعادتها ثانية.
- عدم تركيب مآخذ (أفياش) كهربائية في بعض حجرات المدارس.
- الأعداد الكبيرة للطلاب في حجرة الفصل الواحدة.
-

السؤال السادس عشر: مقترحات تطوير استخدام الفيديو في عملية التدريس.

جدول رقم ٣٢. مجموع التكرارات الفعلية والنسبة المئوية لمقترحات تطوير استخدام الفيديو

المتغير	تأمين أجهزة الفيديو		تأمين البرامج المتنوعة		إعداد المعلم		مقترحات أخرى	
	مج ك	ن ك٪	مج ك	ن ك٪	مج ك	ن ك٪	مج ك	ن ك٪
بدون خدمة	٦	٣٠	٨	٤٠	٥	٢٥	١٦	٨٠
١-٥ سنوات	٩	٣٠	١٠	٣٣,٣	١٢	٤٠	١٩	٦٣,٣
أكثر من ٥ سنوات	٧	٥٨,٣	٣	٢٥	٣	٢٥	٦	٥٠

من أبرز المقترحات التي من شأنها الإسهام في تطوير استخدام الفيديو كما يراه المدرسون :

- تأمين أجهزة الفيديو في جميع المدارس.
- تأمين البرامج المتنوعة الشاملة لجميع المواد.
- إعداد المعلم وتأهيله تأهيلاً يمكنه من استخدام التقنيات التعليمية.
- التخفيف ما أمكن من أعداد الطلاب في حجرة الفصل الواحدة.
- إيجاد معامل خاصة لاستخدام الفيديو.
- إيجاد صيانة دورية للتقنيات التعليمية.

مدى توافق النتائج الحالية أو تعارضها مع نتائج الدراسات السابقة

تُبين نتائج البحث أن آراء الطلاب نحو استخدام الفيديو في دراسة مقرر تقنيات التعليم إيجابية ، وأن استخدام الفيديو كان مشوقا ويساعد في التركيز والانتباه لموضوع الدرس ، وكذلك يساعد في الاحتفاظ بالمعلومات ويربط هذه المعلومات النظرية بالميدان العملي التطبيقي لها ، وهذا ما يتوافق مع الدراسات السابقة [٥ ؛ ٨ ؛ ٢ ؛ ٣].

كما بينت نتائج البحث أن آراء الطلاب تتجه إلى ضرورة مشاركة المعلم ، وتقديم توجيهاته في أثناء عرض الفيديو وأنه لا يمكن الاستغناء عن دور المعلم وهذا ما أكدته دراسة سابقة [٨].

كما بينت الدراسة أن ليس هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين آراء الذكور وآراء الإناث نحو استخدام الفيديو في التعليم وهذا ما أكدته دراسات سابقة [١٠ ؛ ٨ ؛ ٢].

توصلت نتائج البحث الحالي إلى استنتاج بعض التوصيات لتطوير استخدام الفيديو كما يرغبها الطلاب ومنها : تأمين البرامج والأجهزة في المدارس ، وإعداد المعلم ، وتعيين فنيين للصيانة ، وإنشاء مكتبات إعارة ، وتجهيز قاعات ومعامل متخصصة... إلخ.

وهذا يتوافق مع المقترحات التي توصلت إليها دراسات سابقة [١٠ ؛ ٨ ؛ ٢ ؛ ٣ ؛ ٥].

توصيات البحث

١- التركيز على استخدام تقنيات التعليم في عمليتي التعليم والتعلم، وذلك من خلال برامج إعداد المدرسين قبل الخدمة وفي أثنائها.

٢- استخدام برامج الفيديو في تدريس مقرر تقنيات التعليم في كلية التربية ، وبذلك يصبح المدرس قدوة لطلابه في استخدام هذه التقنيات في عملية التدريس.

٣- تزويد المدارس بأجهزة الفيديو وبرامجه في جميع المراحل ولجميع المواد، ثم تقديم التسهيلات الإدارية لاستخدامها.

٤- الصيانة الدورية المستمرة للتقنيات التعليمية المتوافرة.

٥- تشجيع إنشاء مراكز لتقنيات التعليم بالتعاون بين كلية التربية ووزارة التربية.

٦- تشجيع إنشاء مكتبات فيديو لتحقيق التعلم الذاتي والتربية المستمرة.

٧- الاستفادة من التقنيات الحديثة في ربط الفيديو بالحاسوب (نظام الفيديو التفاعلي) والتركيز على التعلم الذاتي من خلال استخدام برامج الفيديو.

ملحق رقم ١

عزيزي الطالب : بين يديك استبانة رأي طلبة دبلوم التأهيل التربوي نحو استخدام الفيديو في دراسة مقرر تقنيات التعليم. يرجى الإجابة عن بنود الاستبانة بحرية وموضوعية ، علما أن معلومات الاستبانة سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

- معلومات عامة : الجنس : ذكر ( ) أنثى ( )
- عدد سنوات الخدمة في التدريس إن وجدت : ( )

بنود الاستبانة: "الرجاء وضع إشارة X أمام العبارة التي تناسب رأيك".

	غير	لا رأي	موافق
١ أرى أن مشاهدة الصورة وسماع الصوت كان مشوقا فدفعني إلى متابعة الموضوع باهتمام.			
٢ لم تساعدني مشاهدة الفيديو على التركيز والانتباه لموضوع الدرس.			
٣ ساعدني استخدام نظام الفيديو على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول.			
٤ ساعدتني مشاهدة الفيديو على ربط المعارف النظرية بالتطبيق العلمي.			
٥ أعتقد أن استخدام الفيديو في التدريس ساعد على إيجاد الدافعية لإنجاز العمل المطلوب بأقصى سرعة.			
٦ أرى أن استخدام الفيديو يؤدي إلى سلبية المتعلم بحيث لا يتيح له المشاركة الفعالة.			
٧ أعتقد أنه يمكن لبرنامج الفيديو أن يكون بديلاً عن المعلم.			
٨ أقترح استخدام برامج الفيديو على نطاق واسع في العملية التعليمية.			
٩ شجعني استخدام نظام الفيديو على الاهتمام باستخدام تقنيات التعليم في عملية التدريس.			
١٠- لا أرى ضرورة مشاركة المعلم وتقديم توجيهاته أثناء عرض الفيديو.			
١١ لا أرى أن استخدام نظام الفيديو يوفر الوقت والجهد على كل من المعلم والمتعلم.			
١٢ لا أعتقد أن استخدام الفيديو يساعد في التغلب على صعوبات التعلم بالطريقة التقليدية في حجرة الفصل.			
١٣ أرى أن استخدام الفيديو يضمن عملية التحضر المسبق للموضوع من قبل المعلم.			
١٤ هل ترى أن هناك صعوبات في استخدام الفيديو في عملية التدريس؟			
١٥ إذا كانت الإجابة بـ "نعم" ما هذه الصعوبات؟ ١- ٢- ٣-			
١٦ ما مقترحاتكم لتطوير التدريس بواسطة الفيديو؟ ١- ٢- ٣-			

ملحق رقم ٢. مراحل تطبيق قانون كاي مربع [١٣، ص١٦٥]

١- إنشاء سلسلة من التكرارات الفعلية التي تم جمعها من خلال تفريغ الاستبانات.

٢- إنشاء سلسلة من التكرارات النظرية أو المتوقعة والتي يمكن حسابها باستخدام القانون التالي:

$$\text{ك ن} = \frac{(\text{مج ك خ})(\text{مج ك غ})}{\text{ن}}$$

حيث إن:

ك ن = التكرارات النظرية.

مج ك خ = مجموع التكرارات العائدة لأي خط من الخطوط الأفقية في الجدول.

مج ك غ = مجموع التكرارات العائدة لأي عمود من الأعمدة في الجدول.

ن = مجموع تكرارات العينة.

٣- تطبيق قانون كاي مربع X^2 وهو:

$$X^2 = \text{مج} \frac{(\text{ك} - \text{ك ن})^2}{\text{ك ن}}$$

حيث إن:

X^2 = كاي مربع.

ك = التكرارات الفعلية.

ك ن = التكرارات النظرية.

٤- حساب درجات الحرية باستعمال قانون:

درجة الحرية = (غ - ١) (خ - ١)

حيث إن:

غ = عدد الأعمدة.

خ = عدد الخطوط الأفقية.

٥- الرجوع إلى جدول كاي مربع، لمعرفة قيمة كاي مربع النظرية التي تقابل مستوى الدلالة المتخذ ودرجة الحرية المتخذة.

قانون سبيرمان: (حساب الثبات) [١٤، ص١٦٣]

$$ر = ١ - \frac{٦ \text{ مج فر}^٢}{ن(ن^٢ - ١)}$$

حيث (ر) معامل الارتباط.

(فر) الفرق بين الرتبتين.

(ن) عدد أفراد العينة.

المراجع

[١] القلا، فخر الدين "دراسة ميدانية لاستخدام الفيديو في القطر العربي السوري." *مجلة المعلم العربي*، ٣٦، ع٢ (١٩٨٣م)، ٣٤-٤٥.

[٢] البلخي، محمد عامر. "فاعلية استخدام برامج الفيديو في تدريس مادة التاريخ، دراسة تجريبية في الصف الثالث في المدارس الاعدادية في محافظة مدينة دمشق." رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، ١٩٩٦م.

[٣] بركة، خلود عمر "فاعلية تسجيلات الفيديو في تدريس مادة الفيزياء في الصف الثالث الإعدادي في مدارس محافظة دمشق." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق. ١٩٩٦م.

[٤] الشاعر، عبد الرحمن إبراهيم. *آراء طلاب المرحلة الثانوية في الآثار الدراسية والاجتماعية لاستخدام الفيديو في المنزل.* الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية، مركز البحوث التربية، ١٤١١هـ/١٩٩١م.

[٥] الحاج عيسى، مصباح، وسعاد عبد العزيز الفريح. "استخدام نظام الفيديو في التعليم بمدارس الكويت." *المجلة التربوية*، الكويت، ٥ (١٩٨٥م)، ٨٢-١٠٦.

[٦] دولاندشير. *مناهج البحث التربوي.* ترجمة فاطمة الجيوشي. ط٣. دمشق: جامعة دمشق، ١٩٩٢م.

[٧] العقيلي، عبد العزيز. "آراء طلاب كلية التربية نحو برامج التلفزيون والفيديو، دراسة استطلاعية". *مجلة جامعة الملك سعود*، ٤، *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية* (٢) (١٤١٢هـ/١٩٩٢م)، ٥٥٣-٥٨٧.

[٨] الجملان، معين حلمي. "دراسة استطلاعية لمعرفة اتجاهات طلبة جامعة البحرين نحو استخدام التلفزيون في التعليم الجامعي." *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، عمان، ٢ (كانون الثاني ١٩٩٠م)، ٥١-٧١.

[٩] القلا، فخر الدين. *تقنيات التعليم والوسائل التعليمية.* ط٣. دمشق: المطبعة التعاونية، ١٩٩٥م.

[١٠] القلا، فخر الدين، ومحمد وحيد صيام. *تقنيات التعليم.* دمشق. منشورات جامعة دمشق، ١٩٩٥م.

[١١] حمدان، محمد زياد. *وسائل وتكنولوجيا التعليم: مبادؤها وتطبيقاتها في التعليم والتدريس.* ط٢. عمان دار التربية الحديثة، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م.

[١٢] الكلوب، بشير عبد الرحيم. *التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم.* ط١. عمان: دار الشروق، ١٩٨٨م

[١٣] حيدر، ناظم. *الوسيط في الإحصاء التطبيقي.* ط٢. دمشق: مديرية الكتب الجامعية، ١٩٧٧م.

Opinions of the Educational Qualification Diploma Students towards the Use of Video in Studying the Instructional Technology Course in the Faculty of Education at Damascus University

Mohammad Wahid Siam
Assistant Professor, Dept. of Curricula and Teaching Foundations.,
Damascus University
Damascus, Syria

Abstract. The study derives its significance from the importance attached to the cognitive revolution, the scientific developments the world witnesses nowadays, and the necessity of using instructional technology, especially video, to cope with this progress and development.

The research problem has been defined through the importance of using video and its effectiveness in teaching the instructional technology course which is a practical and a theoretical course at the same time. Then the aim of the research, its questions and the following hypotheses are defined. The first hypothesis: There is no difference with statistical significance between students' attitudes towards using video in studying the instructional technology course according to the sex variable. The second hypothesis: there is no difference with statistical significance between students opinions towards using video in studing the instructional techology course (according to the variable of the period of teaching in service).

The research used the analytical descriptive methodology by preparing a questionnaire for the students to know their opinions towards using video in studying the instructional technology course. Then previous studies and the position of the research to the previous ones, were displayed. After that the theoretical study showed the importance, the position and the limit of using video in the teaching-learning process. As far as the field study is concerned, the results of the research were revealed by treating them according to chi square, through which the validity of the research hypotheses has been proven. The research results emphasized that there is no effect with great significance concerning the two factors of sex and the experience in teaching on students' opinions towards using video in studying the instructional technology course.

The open questions of the questionnaire showed the importance of video for students, its effectiveness in stimulating their attention, and its effective role in linking theoretical with practical knowledge, and achieving the required work as quickly as possible. In addition, the most important difficulties that face the use of video in teaching, as well as the recommendations through which the use of video can be developed in the teaching - learning process were revealed. Finally, the research offered some methodological recommendations for developing the use of video in teaching.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٤٧٧-٥٢١ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

واقع الحاسب الآلي في المدارس الثانوية من وجهة نظر دورة مدراء الدبلوم في كلية التربية

عبدالعزيز بن محمد العقيلي

أستاذ ، قسم الوسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٠/١/٢هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢٠/٧/٢٥هـ)

ملخص البحث. الحاسب الآلي هو أداة العصر التي لا غنى عنها للطالب والمعلم لسكرتير ومدير الإدارة ولكل واحد منا صغيرا وكبيرا ، وقد ضاقت الفجوة كثيرا بين تلاميذ المدارس والحاسب الآلي وبات الطلاب وحتى الأطفال منهم يحبون الحاسب الآلي ويقضون الساعات الطوال معه. لذلك رأت وزارة المعارف تدريسه في المدارس الثانوية في خطوة أولى ، ثم بعد ذلك يتم إدخاله للمرحلة المتوسطة ، وقد جهزت المدارس الجديدة المتوسطة بمعامل للحاسبات الآلية إيمانا وإدراكا من وزارة المعارف بحاجة الطلاب له واستعدادا للوقت الذي يقرر فيه كمادة على طلاب المرحلة المتوسطة. وهناك عدد من المدارس المتوسطة الحديثة قد زودت بمعامل حاسب آلي كالمدرسة المتوسطة في مجمع الملك سعود التعليمي ومدرسة حي السفارات المتوسطة وغيرهما من مباني المدارس المتوسطة الحديثة . وقد رأى الباحث إجراء بحثه هذا لمعرفة واقع الحاسب الآلي في المدارس التي يطبق فيها من خلال مدراء ومدرسي هذه المدارس لمعرفة واقع الحاسب الآلي ومساهمته كجهاز ، وإدارة ، ووسيلة ، ومادة ، ومقرر ، ومنهج. وقد أجرى البحث على العينة المذكورة من المدارس الثانوية المنتسبين إلى دورة مدراء المدارس في كلية التربية بجامعة الملك سعود ، وبلغ عدد أفراد العينة كلها ٦١ مديرا ومدرسا وخرج الباحث بالنتائج التالية :

١ - متوسط عدد أجهزة الحاسب الآلي في كثير من المدارس ١٧ جهازا .

٢ - أفادت نسبة ٦٧,٢٪ من العينة بأن مدارسها حكومية وبالتالي لا يوجد مشكلة في تجهيز مكان معم
الحاسب الآلي .

٣ - معظم المدارس مجهزة بمعمل حاسب آلي واحد رغم الشكوى من عدم كفاية ذلك للطلاب .

٤ - بعض الأجهزة في بعض المدارس يحتاج إلى تجديد وتحديث ، ومعظم معامل الحاسب الآلي غ
مفتوحة باستمرار ، ويوجد شخص مسؤول عن هذه المعامل في بعض المدارس في بعض الأحيان.

٥ - أجابت نسبة ٥٢,٥ ٪ بعدم توافر برامج الحاسب الآلي بشكل كبير يتفق مع حاجة الطلاب
ووجدت الدراسة أن معامل الحاسب الآلي في المدارس مفتوحة في غير أوقات الدوام الرسمي .

٦ - أفادت نسبة كبيرة (٩٥,١٪) بأن مواد أو مقررات الحاسب الآلي ضرورية ومهمة في حياة الطالب
وأفادت معظم العينة بأن الحاسب الآلي يساعد في المجال الإداري والتعليمي في مدارسهم .

المقدمـــــة

يلعب الحاسب الآلي دورا مهما وحيويا في حياتنا المعاصر ، وأصبح جزءا من حياتنا وه
لصيق لنا في عملنا وفي تسوقنا وفي بيوتنا وحيثما توجهنا. ولعل هذا الدور الكبير الذ
أصبح الحاسب الآلي يؤديه يحتم علينا أن نتعرف على هذه التقنية ونتقرب منها كما ه
تقترب منا ، ومن هنا أصبح علينا ضرورة تجاوز الحاجز النفسي الموجود عادة بين التقنيا
والناس. ولقد سعت كثير من وزارات التربية والتعليم والمعارف في كثير من الدول عام
والدول العربية خصوصا إلى تغيير مناهجها وأهدافها التعليمية ومقرراتها ، وأفسحت مكا
- يختلف سعة وكبرا بين وزارة تعليم وأخرى - خصصته لمقررات خاصة بعلوم الحاسب الآ
والبرمجة ، كما أصبح المنظر مألوفا أن نرى الكثير من طلابنا ومدرسينا وأساتذة جامعاتنا حاملي
حاسبات آلية خاصة من النوع الدفتري المحمول portable أو الكتاب حيث أصبح هذا الحج
صغيرا وخفيفا ويمكن للإنسان اصطحابه إلى حيث يذهب وكأنه كتاب عادي .

وقد أدركت وزارة المعارف السعودية أهمية الحاسب الآلي في حياة طلابها بجمي
مراحلهم الدراسية ، وأصبح الطلاب في مراحل التعليم المختلفة قادرين على التعامل م
الحاسبات الآلية ، كما وجد فيه كثير من طلاب المراحل الدراسية المختلفة ، ابتدائي

ومتوسطة وثانوية وجامعة سلوى لهم وأصبح منافسا لكثير من الألعاب الرياضية التي يمارسونها، ذلك أن المعروف عن الحاسب الآلي أنه يستهلك الوقت بشكل كبير جدا.

وعندما زاد الاهتمام بالحاسبات الآلية، وأصبحت أمرا مهما في حياة الطالب، والمعلم، ومدير المدرسة، وإدارة التعليم ووزارة المعارف، أو وزارة التربية والتعليم، أو الجهات المسؤولة عن إدارة كل نظم التعليم بأنواعه العام والفني والمهني، وتعليم البنات بكل المستويات، أصبح لازما على هذه الجهات المسؤولة تعديل أهدافها وبرامجها ومناهجها ومقرراتها وإضافة مواد دراسية جديدة في مراحل التعليم المختلفة تتناول الحاسبات الآلية - أجهزة ومواد - وبرمجة، واستخداما. وأصبحنا نرى مفردات جديدة في مناهجنا ومدارسنا وهو استخدام الحاسب الآلي كوسيلة تعليمية واستخدامه لبدير أو يساعد العملية التعليمية، ومديرا أو مساعدا في إدارة المدرسة، وكأداة للمعلومات والخبرات، وكمصمم للوسائل التعليمية وفي ثورة المعلومات الحديثة من خلال شبكات المعلومات الجديدة كالإنترنت وغيرها، أصبح في إمكان الطالب والمعلم الحصول على أي معلومة يريدها، من خلال الاتصال بهذه الشبكات المعلوماتية. وقد أحدثت هذه الشبكات ثورة في الاتصال وزيادة في سرعة انتقال المعلومات والمعرفة، وأصبح بمقدور الطالب ناهيك عن المدرس والموظف الحصول على بغيته من المعلومات، واستقبال البريد الإلكتروني، وإرسال ما يريد، وفتح حوار ومساجلات، واستقبال الأخبار، والمشاركة في النقاش وغيره، مما أوجد تحديا لحياة المدرسة التقليدية، وأوجد مسؤولية على البيت تتجاوز حدود المسؤولية المحدودة والمعروفة والتي يمكن متابعتها والسيطرة عليها.

ولا شك أن الحاسب الآلي، وخصوصا مجال شبكات المعلومات، كالإنترنت وغيرها، يمكن أن تمثل رافدا ثقافيا ومعلوماتيا ثريا للمدرسة والجامعة بشرط التحكم في نوع المعلومات. ومن هنا نرى ضرورة التركيز على دراسة الحاسب الآلي في مدارسنا وضرورة تطوير مواده ومقرراته وأجهزته وبرامجه والعمل على تفعيل دوره وزيادة توظيفه بما يخدم أجيالنا والأجيال القادمة.

أهمية البحث

تكمن أهمية هذا البحث في أنه يسعى إلى معرفة واقع الحاسب الآلي كمادة تدرس وكأجهزة وبرامج ومواد تستخدم، ولا شك أن إقرار مواد الحاسب الآلي في المرحلة الثانوية في بداياته، ويحتاج إلى تقويم لمعرفة واقع هذه المواد والأجهزة والبرامج الملحقة بها والخروج برؤية واضحة عن هذا الواقع تدفع به نحو أمل واعد ومستقبل مشرق.

كما أن تجهيز بعض المدارس المتوسطة والثانوية وخصوصا الحديث منها، بمعامل للحاسبات الآلية وأجهزة ومواد مما يعطي توجها واضحا لإدخال مواد الحاسب الآلي في المرحلة المتوسطة والثانوية، ويشجع على هذا إقبال الطلاب في مراحل التعليم عامة حتى في المرحلة الابتدائية على التعامل مع الحاسبات الآلية كهواية، ورغبة منهم في هذه التقنية التي أصبحت في كل بيت.وهذا يفرض على القائمين على التعليم والمهتمين به دراسة وضع الحاسب الآلي في هذه المدارس والتعرف عل واقعه والعمل على تطويره والوقوف على المشاكل التي تواجهه.

وحيث إن مديري ومدرسي المدارس هم المتابعون لأوضاع مدارسهم ومعايشة واقعها وهمومها وأحلامها، وهم الذين يتابعون أوضاع التدريس ومشاكله ويعدون التقارير عن وضع المواد والمدرسين والمشاكل والمعوقات وآرائهم واقتراحاتهم على حل المشاكل وتطور الوضع التعليمي في مدارسهم ؛ لذلك رأى الباحث تطبيق بحثه عليهم.

مشكلة البحث

أقرت وزارة المعارف في السنوات القليلة الماضية مقررين دراسيين في مجال الحاسب الآلي. ولهذا قررت الوزارة تزويد كل مدارسها بمعامل للحاسب الآلي وشرعت في العقود الجديدة لبناء المدارس المتوسطة والثانوية على بند يتضمن تزويد هذه المدارس بمعامل للحاسب الآلي مزودة بالأجهزة والبرامج اللازمة. وأخيرا اتخذت وزارة المعارف خطوة

جريئة للعمل على إدخال الحاسب الآلي في جميع المدارس في النظام الإداري وربطها بالوزارة والمناطق التعليمية تسهيلا للإجراءات الإدارية وسرعة الاتصال وإرسال المعلومات والمعاملات والخطابات واستقبالها. كل هذه التوجهات والإجراءات فرضت على المدارس وإداراتها ضرورة التعامل مع هذه التقنية الجديدة بأسلوب عملي واع بغرض محو الأمية في هذا الجانب بالنسبة للمدرسين والإداريين والطلاب.

ونتيجة لإدخال الحاسب الآلي في المنهج الدراسي كمادة دراسية مقررة على الطلاب، ونتيجة أيضا لتعميم معامل الحاسب الآلي في المدارس المتوسطة والثانوية تمهيدا لوضع مسار دراسي عن الحاسب الآلي مستقبلاً، كل هذه تفرض على القائمين على التعليم والمهتمين به دراسة وضع الحاسب الآلي في المدارس الموجود فيها ليعرف واقعه كمقرر دراسي وجهاز ومواد داعمة ومساعدة في التعلم وإدارة عملية التعليم والتعلم وكوسيلة تعليمية، ودراسة واقعة تعمل على معرفة هذا الواقع والوقوف على المشاكل والعمل على حلها. وحيث إن مدراء المدارس والمدرسين هم الذين يعيشون هذا الواقع فهم أولى الناس بالسؤال عن هذا الواقع، لتحسس وضعه ومعرفة مشاكله والعمل على حلها.

أسئلة البحث

يحاول هذا البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ - ما هو واقع الحاسب الآلي في المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

ولمعرفة هذا الواقع يجب معرفة ما يلي:

أ) توافرها

ب) عددها، كفايتها

جـ) كفاءتها

د) عدد أجهزتها

هـ) نوع الأجهزة

و) تجهيزاتها

ز) سعتها

ح) برامجها

ط) ساعات العمل بها

ي) صيانتها

٢ - ما مدى حداثة أجهزة الحاسب الآلي في المدارس الثانوية ؟

٣ - ما هي الخدمات التي تقدم عن طريق الحاسب الآلي في المدارس الثانوية، إداريا، وفنيا ، وعلميا ، ودراسيا ، وتعليميا ، وتربويا ، ووسائليا ؟

٤ - هل مقررات الحاسب الآلي تفي بمتطلبات الطلاب في هذا العصر ؟

٥ - هل مقررات الحاسب الآلي تتوافق مع الأجهزة، وهل الأجهزة تفي بحاجات الطلاب والمقررات والمنهج في علوم الحاسب الآلي ؟

٦ - ما مدى إقبال الطلاب على معامل الحاسب الآلي ومقرراته واستعمال أجهزته؟

٧- ما هي وجهة نظر مدراء ومدرسي هذه المدارس تجاه ما يلي :

أ) أهمية الحاسب الآلي في حياة الطالب والمدرس والمدرسة وإدارتها.

ب) استجابة مقررات الحاسب الآلي وأجهزته في المدارس لحاجات الطالب والمدرسة والإدارة والمدرسين والنشاط والهوايات.

جـ) توسيع معامل الحاسب الآلي وزيادة عددها وأجهزتها وموادها وبرامجها وعدد المقررات الدراسية في الحاسب وتوظيف الحاسب الآلي بصورة أكبر من الوضع الحالي.

د) مساعدة الحاسب الآلي للمدارس إداريا، وفنيا، وتعليميا، ومادة ومنهجا ومقررا.

هـ) عقد مسابقات بين الطلاب بعضهم وبعض وبين المدرسين .

و) إيجاد نواد للحاسب الآلي .

ز) مساعدة الحاسب الآلي في التخلص من الفراغ لدى الطلاب.

٨ - ما مدى مساهمة الدورات التدريبية للمدرسين وإدارة المدرسة في تطوير الاستفادة من الحاسب الآلي ؟

٩- ما مدى مساهمة مقررات الحاسب الآلي في ترغيب الطلاب نحو الحاسب الآلي وأياد اتجاه إيجابي لدى الطلاب تجاه هذه التقنية ؟

أهداف البحث

يسعى هذا البحث إلى الوصول إلى الأهداف التالية :

١ - التعرف على واقع الحاسب الآلي جهازا ومادة ووسيلة ومنهجا ومقررا دراسيا.

٢- التعرف على واقع مواد الحاسب الآلي التي تدرس في هذه المدارس.

٣- معرفة مدى توافر الأجهزة والمواد الخاصة بالحاسبات الآلية في هذه المدارس.

٤ - معرفة وجهة نظر مدراء ومدرسي المدارس الثانوية تجاه الحاسب الآلي ومواد تدريسه كوسيلة تعليمية وإدارة تعلم وكمساعد في إدارة المدرسة ومتابعة الطلاب وتنظيم العملية التعليمية.

٥ - التعرف على مدى مساهمة الحاسب الآلي في متابعة الطلاب ونشاطهم واستغلال فراغهم وفتح مجال الهوايات وتنميتها لديهم .

الدراسات السابقة

يوجد عديد من الدراسات في مجال الحاسب الآلي في إطاره العام . ذلك لأن مجال الحاسب الآلي مجال يحظى باهتمام الكثير. وفيما يتعلق بالدراسات عن الحاسب الآلي واستخدامه بالتعليم في المملكة العربية السعودية توجد القليل جدا من الدراسات ، وذلك

لحداثة تدريس الحاسب الآلي واستخدامه في مجال التعليم في المملكة العربية السعودية، وسيقوم الباحث بعرض الدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث وهي كما يلي :

يستطيع الحاسب الآلي أن يساهم بفعالية في أعمال الامتحانات وطبعها بسرعة ودقة لا تجاريه فيها الطريقة العادية من خلال الرصد التقليدي المعتاد بدون الاستعانة بالحاسب الآلي كما يسهم في إظهار نتائج الطلاب في المدارس ذات الكثافة الطلابية غير المألوفة [١، ص١٣]. كما أوجد الحاسب الآلي دلالات وتوضيحات في نتائج الطلاب، سواء فيما يتعلق بالنسب المئوية وترتيب الطلاب في نتائجهم، وعمل المنحنيات والرسوم البيانية والمتوسطات الحسابية، وإعطاء المجموع والنسب المئوية في التخرج، وغير ذلك بدقة لا يمكن أن تتم من خلال الرصد العادي اليدوي . كما أن أمور الامتحانات ونسخ الأسئلة وعمل نسخ متعددة من النموذج الواحد من أسئلة الامتحانات بصورة تسهل على المدرس أمور الامتحانات ونماذج الأسئلة ، كما تفوت على الطالب أمر الغش أو الاستفادة من زميله، ذلك أن النموذج الواحد الذي يعده المدرس من الأسئلة يدخل في الحاسب ثم يعطي الأمر لعمل عدد من النسخ يصعب معرفتها والتنبؤ بخياراتها وأنواعها .

ويمكن من خلال برامج الحاسب الآلي تصحيح الامتحانات وإعطاء الدرجات وضبط العملية بدقة لا يمكن توافرها من خلال الطرق التقليدية . كما أن بعض الجامعات والمدارس والمعاهد قد وفرت خدمة للطلاب يمكنهم من خلالها الاتصال بالحاسب الآلي والحصول على النتائج . ويعمل الحاسب الآلي أيضا بنظام الملفات والأرشيف فيحتفظ بسجل دقيق وشامل لكل الطلاب يمكن الرجوع إليه في أي لحظة كما يمكن عمل قاعدة للمعلومات للمدرسة يستعان بها في أمور كثيرة .

ويستعمل الحاسب الآلي كذلك في إطار المناهج الدراسية التربوية للقيام بتطوير القدرات التربوية وتقديم مجالات أرحب في عمليات التدريس والتعليم .

وتستطيع المدرسة أن تستفيد من الحاسبات الآلية إضافة إلى ما ذكر سابقا في مجالات واسعة ومن ذلك ما يلي :

- تنظيم ملفات الطلاب .
- عمل قاعدة معلومات للمدرسين والطلاب .
- متابعة حالات الطلاب بدقة وسرعة وتنظيم .
- تنظيم وضبط ملفات الموظفين في المدرسة .
- ضبط جميع سجلات الطلاب ومتابعتهم آليا .
- حفظ وتنظيم وضبط محتويات المدرسة .
- حفظ وتنظيم وضبط محتويات المكتبة .
- حفظ وتنظيم وضبط محتويات المعامل والمختبرات .
- توزيع قاعات الدراسة حسب عدد الطلاب وسعتها .
- ضبط ساعات الجداول والحصص الدراسية .
- ضبط مواعيد الحصص والفسح والصلاة .
- تنظيم الميزانية والمقصف الدراسي .
- عمل جميع الإحصاءات عن الطلاب والمتخرجين والأساتذة وغير ذلك [١ ، ص١٤].

أكدت إحدى الدراسات التي أجريت على طلاب الجامعة في إحدى الجامعات الأمريكية أن طلاب هذه الجامعة كانت اتجاهاتهم إيجابية نحو الحاسب الآلي [٢ ، ص ص٨٠-٨٩].

وأظهرت دراسة أخرى (للويد وجريسارد) (Loyed and Gressard) على طلاب المدرسة الثانوية والجامعة في الولايات المتحدة أثر المتغيرات على اتجاهات الطلاب نحو الحاسب الآلي، وهذه المتغيرات هي: العمر، والخبرة، والجنس. ووجدت من هذه الدراسة علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخبرة في الحاسب الآلي والنظرة والاتجاه الإيجابي نحوه، ولم تبين هذه الدراسة وجود علاقة واضحة بين كل من العمر والجنس والاتجاه، أي كان نوعه، إيجابيا أو سلبيا، تجاه الحاسب الآلي [٣، ص ص٧٥-٨٣].

ووجد من خلال البحث أن بعض أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الأمريكية تميل اتجاهاتهم نحو استخدام الحاسب الآلي إلى الناحية الهادفة الموجبة، أي أنهم يميلون إلى استخدام الحاسب الآلي بشكل موجب وهادف [٤، ص ص٨-١٠].

ونفس النتيجة توصلت إليها دراسة أخرى قامت باستجلاء آراء هيئة التدريس في جامعة سوكس حيث رصدت وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام الحاسب الآلي [٥، ص١٧٣].

وتوصلت دراسة أخرى إلى رصد اتجاهات موجبة نحو الحاسب الآلي في العملية التعليمية لدى المدرسين في الثانويات العادية والثانويات المطورة، وظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث التي تمثل ثانوية عادية وثانوية مطورة [٦، ص ص٣٤٧-٣٨٦].

كما أن النتيجة ذاتها قد ظهرت في دراسة أخرى، حيث وجدت اتجاهات إيجابية لدى طلاب الحاسب الآلي، علميين وأدبيين، نحو الحاسب الآلي في الصف الثالث ثانوي [٧، ص ٢٢١].

وأشارت دراسة كول وهنافين Cole and Hannafin إلي وجود علاقة موجبة بين التخصص الدراسي والنظرة أو الاتجاه نحو الحاسب الآلي، ووجدت هذه العلاقة الإيجابية لدى طلاب مادتي العلوم والرياضيات، حيث إن التحصيل أظهر لدى طلاب هاتين المادتين اتجاهات إيجابية للحاسب الآلي، وظهر لدى طلاب هاتين المادتين تقدير وأهمية للحاسب الآلي أكثر من زملائهم غير المتخصصين علميا. وأقبل هؤلاء الطلاب العلميون على دراسة مقرر اختياري عن الحاسب الآلي بينما عزف زملاؤهم في غير التخصص العلمي كما أظهرت هذه الدراسة أهمية الخبرة السابقة في الحاسب الآلي ودورها في إيجاد اتجاه إيجابي نحو الحاسب الآلى ودوره وأهميته في التعليم واستخدامه كوسيلة تعليمية في العملية التعليمية [٨، ص ص١٠٩-١١١].

ولم تقتصر الدراسات السابقة على اتجاهات الطلاب نحو الحاسب الآلي بل شملت كذلك المدرسين، ومن هذه الدراسات التي بحثت في اتجاهات المدرسين نحو الحاسبات الآلية دراسة لامب Lamp التي طبقت على هيئة التدريس في جامعة سوكس، ووجد من نتائج هذه الدراسة أن كل أفراد عينة البحث من المدرسين ومعاونيهم لديهم اتجاهات إيجابية تجاه الحاسب الآلي [٥، ص١٧٣].

وتوجد دراسة أخرى قام بها فندنبرج وجرين Vandenberg and Green حاولت قياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس أو المدرسين في بعض الجامعات الأمريكية تجاه الحاسب الآلي ودوره في العملية التعليمية. وتوصلت هذه الدراسة إلى ذات النتيجة السابقة وهي وجود اتجاهات إيجابية تجاه الحاسب الآلي ودوره في العملية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس [٤، ص ١].

ناقش المناعي في دراسته اتجاه طلبة وطالبات كلية التربية بجامعة قطر للحاسب الآلي واستخدامه في العملية التعليمية، وأشار الباحث من خلال نتائج دراسته إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى الذكور والإناث نحو الحاسب الآلي واستخدامه في التعليم، ووجد في بعض الأحيان أن هذا الاتجاه الإيجابي مرتفع جدا في بعض الحالات ومرتفع في حالات أخرى، كما وجد فروقا واختلافات دالة إحصائيا بين الاتجاهات لدى الجنسين الذكور والإناث، وأن اتجاهات الإناث أقوى من الذكور خاصة ما يتصل بثقافة الحاسب الآلي. أما ما يتعلق باستخدام الحاسب الآلي في مجال إدارة التعليم وأيضا كوسيلة في العملية التعليمية، فليس هناك اختلاف أو تباين بين الجنسين الذكور والإناث فكلاهما لديه اتجاهات إيجابية تجاه الحاسب الآلي في المجالات سالفة الذكر. وبينت هذه الدراسة أن لا فرق بين التخصصين العلمي والأدبي نحو الحاسب الآلي، فكلاهما لديهم اتجاه إيجابي في هذا الشأن بينما طلاب وطالبات التخصص العلمي أكثر إيجابية نحو تطبيقات الحاسب الآلي في التعليم [٩، ص ص٧٥-٨٨].

وفي دراسة "لـلال، " وهي دراسة استطلاعية عن طلاب المدارس الثانوية بمنطقة الأحساء في السعودية، حيث سعت إلى معرفة اتجاهات الطلاب لدى عينة تكونت من ٨٥ طالبا من طلاب المدارس، وجد الباحث أن عينة البحث لديهم اتجاه إيجابي نحو تطبيقات الحاسب الآلي وأن طلاب التخصص العلمي أكثر إدراكا من طلاب التخصص الأدبي لأهمية الحاسب الآلي، واستخداماته في المجال العلمي ووجد الباحث فروق ذات دلالة إحصائية بصفة عامة تجاه استخدام الحاسب الآلي، في العملية التربوية وذكرت الدراسة عدم وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين اتجاه الطلاب في التخصصين وإن اتجاه طلاب التخصص العلمي أكثر إيجابية من طلاب التخصص الأدبي نحو تطبيقات الحاسب الآلي في العملية التعليمية بصفة عامة [١٠، ص ص١-١٤].

وتناولت دراسة القمص "قياس أثر تدريس الخوارزميات وخرائط التدقيق في القدرة على حل المشكلات الرياضية عن طريق استخدام الحاسب الآلي ووجد من النتائج فعالية التدريس بالخوارزميات وخرائط التدقق في تنمية المهارات وحل المشكلات عند طلاب المرحلة الثانوية [١١، ص ص٩٠-١٠٣].

وأجرت بدرية أحمد دراسة في مصر لقياس اتجاهات بعض الطلاب بقسم الحاسب بمعهد الدراسات والبحوث الإحصائية نحو الحاسب الآلي واتجاهات طلاب الصف الثالث الثانوي علمي وأدبي نحو الحاسب الآلي، وخلصت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلاب وأن الفروق مالت لصالح طلاب القسم العلمي [١٢، ص ص ٢٠-٢٥].

توصلت دراسة طه إلى أن وحدة مبادئ تعلم الكمبيوتر باستخدام لغة البيسك بالثاني الثانوي حققت أهدافها وأن جميع أفراد عينة البحث قد أصبح لديهم اتجاهات إيجابية نحو تعلم مبادئ الحاسب الآلي [١٢، ص ص٢٠-٢٥].

وأشار أحمد في دراسة بعنوان "الحاسوب والتربية، " إلى أنه يمكن استخدام الحاسب الآلي ضمن المناهج التربوية للقيام بتطوير القدرات التربوية وإدخال ثورة في طرق التلقين والتعلم والتدريس، فقد وفرت العشرون سنة التي خلت مناسبات عديدة لاستعمالات

متنوعة للحاسب الآلي في الميدان التربوي ، وذلك سواء على المستوى الجامعي أو مستوى التعليم الثانوي والإعدادي أو حتى الابتدائي .[١٣ ، ص١٣ ٥].

وقسم أحمد استخدام الحاسب الآلي في المجال التربوي إلى ثلاثة أنواع هي:

١- استعمال الحاسب الآلي كمادة تعليمية سواء في مجال رفع الأمية التكنولوجية أو في التدريب المهني وإيجاد اختصاصيين في جميع المستويات .

٢- استعمال الحاسب الآلي كوسيلة تلقين للمعرفة .

٣- استعمال الحاسبات كوسيلة في إدارة المؤسسات التربوية [١٣ ، ص١٤].

غير أن ما يراه الباحث هنا هو استعمال الحاسب الآلي كوسيلة تلقين ، ذلك أن نشاط التلقين يفترض أننا تجاوزناه في مجالات التربية الحديثة بما هو أثمن وأغني .

وسعت دراسة إبراهيم إلى معرفة مدى مساهمة التعليم المبرمج في تدريس هندسة التحويلات عن طريق الحاسب الآلي بالمستوى الثاني بالمرحلة الإعدادية ، ووجدت الدراسة أن الطلاب الذين درسوا البرنامج قد تفوقوا على زملائهم وأفراد العينة الآخرين الذين درسوا بالطريقة العادية [١٩ ، ص ص٢-٣].

لعل من أهم فوائد توظيف الحاسبات الآلية في المدارس ، وخصوصا الأنواع الصغيرة منها أو ما يسمى بالحاسبات الجيبية تغير النظرة إلى المهارات الرياضية الأساسية basic mathematical skills ، وتعددت هذه المهارات لتشمل حل المشكلات والتقدير والتقريب والقياس وغيرها من المهارات . وفي إشارة للمجلس القومي الأمريكي إلى هذه المهارات فعدد الكثير منها من بينها حل المشكلات ، وتطبيق الرياضيات في مواقف الحياة اليومية ، والوعي بمعقولية النتائج ، والتقدير والتقريب والمهارات الحسابية والهندسة والقياس ، وقراءة النتائج والجداول والرسوم التخطيطية والبيانية وقراءتها وتفسيرها ومحو الأمية في الحاسب الآلي [١٥ ، ص ص٥٧٠-٥٧١].

كما ذكر عبيد أنه في نهاية المرحلة الثانوية يصبح الطالب مكتسبا لكثير من المهارات الرياضية وغيرها ، ومن تلك المهارات القياس ، والتقدير ، والتقريب ، ومعرفة النتائج ،

وقراءة الجداول، والرسوم البيانية والتخطيطية، والتعامل مع الحاسبات الآلية، واستخدام الرياضيات في حل المشكلات [١٦، ص ص٢٤٥-٢٤٦].

وفي التقرير الصادر في الولايات المتحدة في عام ١٩٨٩م من إعداد المجلس الوطني لمدرسي اللغة الإنجليزية في الولايات المتحدة National Council of Teachers of English وتناول في جزء منه الوسائل التعليمية ومشاكل التعليم والتعلم والحاسب الآلي ودوره في التعليم والتعلم والإدارة، وبالنسبة للجزء الخاص بالحاسب الآلي وهو الذي يهمنا هنا، فقد أشار إلى توافر الحاسب الآلي للطلاب في المدارس، وأفاد إلى افتقار المدارس إلى الطريقة المثالية في التعامل مع الحاسبات الآلية، وأن التركيز على استعمال الحاسب الآلي يتمثل في استخدامه أداة مساعدة دون الأخذ في الاعتبار عناصر أخرى تتصل بالحاسبات الآلية كقيمة الأجهزة والمواد والبرامج ومحتواها جميعا [١٧، ص ص١٣-١٤].

وأشارت دراسة حسين إلى ظهور، "الهيبر ميديا" hyper media كمصطلح يتصل بالحاسب الآلي واستخدامه في التعليم، وهو من الأساليب الحديثة التي تعطي فرصة للمتعلم لأخذ معلومات ومعارف وأفكار تتصل بالمادة الدراسية أو غيرها من خلال الحاسبات الآلية، وحددت أمين معنى "الهيبرميديا" بأنه ظاهرة تقنية جديدة تعطي للمتعلم فرصة التحكم والاستفادة من كثير من الوسائل والوسائط من خلال الحاسب الآلي، وتعطي المتعلم بيئة تعليمية غنية ومترعة بكل الوسائل والوسائط التعليمية، وتوجد كل هذه المعلومات من مصادر عديدة جدا وتجعلها في شكل مصدر واحد ونظام واحد وهو نظام "الهيبرميديا" يتم التحكم فيه من خلال الحاسب الآلي، ولك أن تتخيل كل أنواع الوسائل والوسائط المتعددة مثل الرسوم، والصور الثابتة والمتحركة، والجداول، والبيانات، وأفلام فيديو، وسينما، وصور ثابتة ومتحركة، وأشرطة سينما وفيديو، والمواد الفنية الغنائية والموسيقية، والنصوص بأنواعها، كل هذه تكون في متناول الباحث والطالب والمدرس [١٨، ص٢].

إجراءات البحث

حيث إن هذا البحث يسعى إلى معرفة واقع الحاسب الآلي في المدارس الثانوية، فقد رأى الباحث أن المنهج المسحي هو الأنسب لدراسة هذا الواقع والوقوف على درجة وجود الحاسب الآلي في المدارس، سواء من حيث الأجهزة والمواد أو المنهج والمقرر والمواد الخاصة بتدريس الحاسب الآلي، أو سواء من حيث مساهمة الحاسب الآلي في أمور الإدارة والمساعدة في العملية التعليمية والتربوية والإدارية، وكوسيلة تعليم ووسيلة مساعدة، والأنشطة والهوايات.

مجتمع البحث وعينته

تكون مجتمع البحث من جميع مدراء ومدرسي المدارس الثانوية المنضمين إلى دورة مدراء ومدرسي المدارس المنعقدة في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وهي دورات دراسية تعقد كل سنة دراسية يدرس فيها المدراء والمدرسون وكذلك المدرسين غير المؤهلين تربويا أحدث أساليب الإدارة التربوية ونظريات التعلم الحديثة، وفنون التربية والتعلم وإدارتها، ونظم التعليم في المملكة إلى آخر ما يتصل بالعملية التعليمية كالوسائل التعليمية والحاسب الآلي وغيرها من المقررات. ومدة الدورة، سنة دراسية واحدة يحصل في نهايتها الدارس على دبلوم مدراء مدارس أو دبلوم تربوي يكون سببا في ترقيته ومنحه علاوة مالية. وهناك حوافز وظيفية ومالية في هذه الدورة وسعى الباحث إلى تطبيق هذا البحث على هذه العينة التي تضم دارسين مدراء ومدرسي مدارس من جميع مناطق المملكة العربية السعودية. وقد تكونت العينة من ٦٥ دارسا مديرا ومدرسا وهم كل أفراد عينة البحث المنضمين إلى هذه الدورة الدراسية. وقد استبعد الباحث أربعة دارسين لعدم اكتمال البيانات الخاصة بهم في الاستبانات الموزعة عليهم. ولهذا فالعدد الفعلي للمشاركين في البحث، وهو جميع جمهور البحث، قد بلغ فعليا ٦١ دارسا وهم يمثلون كل مناطق المملكة تقريبا.

أداة البحث

قام الباحث بإعداد أداة البحث مستفيدا في هذا المجال مما يلي :

١ ـ مناهج البحث في مجال تقنيات التعليم والاتصال والجانب العلمي النظري في مجال الوسائل التعليمية .

٢ ـ منهج الحاسب الآلي أهداف ومحتوى .

٣ ـ الاستفادة من أدوات البحث بالمدارس الثانوية والدراسات السابقة في مجال استخدام الحاسب الآلي في التعليم والوسائل التعليمية والحاسب الآلي كوسيلة تعليم واتصال.

٤ ـ أهداف البحث ومقدمته ومشكلته وأهميته.

وفي ضوء كل ما تقدم ، واعتمادا على خبرة الباحث في مجال تخصصه ، قام بإعداد أداة أولية للبحث صمِّمت بطريقة تراعي أهداف البحث ، وسعى الباحث جهده في ترتيب أداة البحث لتنسجم مع أهداف البحث ، كما سعى جهده أيضا لجعلها واضحة ومحددة ودقيقة في مفرداتها وتركيبها وترتيبها ومحتواها ، وقد جاءت وفق هذا المحتوى .

١ ـ الجزء الأول : تناول المعلومات الشخصية والخاصة بأفراد العينة من حيث المدرسة التي يعمل فيها ، والمبنى حكومي أو مستأجر ، ونوع الوظيفة ، والمؤهل ، والتخصص ، وسنوات الخدمة ، وعدد معامل الحاسب الآلي في المدرسة التي يعمل بها ، وعدد الأجهزة ونوعها .

٢ ـ الجزء الثاني : وتعلق هذا الجزء بواقع الحاسب الآلي في المدارس التي مثلتها العينة من حيث توافر المعامل والأجهزة ، وكفاية الأجهزة للمدرسة والطلاب ، ومدى تجهيزها بالمواد والأجهزة والبرامج ، ومدى سعة معامل الحاسب الآلي ، ومدى استفادة المدرسة من معمل الحاسب الآلي للطلاب والمدرسين ، وملاءمة المقررات للأجهزة والمواد الموجودة ... إلخ.

٣ ـ الجزء الثالث : اختص هذا الجزء بوجهة نظر مدراء ومدرسي المدارس عن الحاسب الآلي، وذلك من حيث المنهج، والمقرر، والجهاز، والمادة، والمعمل، والتجهيزات، وتوظيفه في المدرسة كلها.

صدق الأداة

تم التحقق من صدق أداة البحث بعرضها على عدد من المحكمين ممن لهم خبرة في مجال القياس والاختبارات في قسم علم النفس في كلية التربية بجامعة الملك سعود لتحديد ملاءمة الاستبانة لأهداف البحث، كما قام الباحث بعرض الأداة على زملائه في قسم المناهج وطرق التدريس وقسم الوسائل التعليمية لارتباط القسمين بمادة البحث ، وقد قام الباحث بإجراء تعديلين على فقرتين من فقرات الأداة التي أشار إليها المحكمون من الأقسام المذكورة.

ثبات الأداة

قام الباحث بإجراء اختبار ثبات لأداة البحث عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار بوضع فاصل زمني بينهما قدره أربعة أسابيع. وقد طبق الاستبانة على عشرة مدراء ومدرسين في التطبيقين الأول والثاني ، وقد وجد الباحث أن معامل الثبات قد حدد بـ (٠,٨٩) وهي نسبة واضحة تؤكد ثبات أداة البحث .

توزيع الأداة وجمع المعلومات

بعد أن تأكد الباحث من صدق وثبات أداة البحث قام الباحث بتوزيع أداة البحث "الاستبانة" على جميع أفراد العينة، وهم مدراء ومدرس المرحلة الثانوية المنتسبين إلى دورة مدراء ومدرسي المرحلة الثانوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود . وقد حث الباحث عينة البحث في خطاب مرفق بأداة البحث على التعاون لما فيه خدمة البحث العلمي وتطوير عملية التعليم والتعلم من خلال البحث العلمي. كما حثهم أيضا من خلال التأكيد عليهم

شفويا أثناء توزيعه أداة البحث عليهم، وأوصاهم بالجدية والموضوعية، والحيادية في إجابة فقرات الاستبانة ، كما رجاهم بإعادتها إلى الباحث أو إدارة الدورات أو سكرتير قسم الباحث.

وفي خلال ثلاثة أسابيع بدأت الإجابات ترد إلى الباحث، إما مناولة أو من خلال سكرتير القسم أو سكرتير إدارة الدورات ، وفي الأسبوع الخامس اكتملت الاستبانات لدى الباحث ٦٥ استبانة وهم العدد الإجمالي لكل العينة ، تم استبعاد ٤ استبانات لعدم اكتمالها ، كما قدم الباحث من قبل .

وقد تم توزيع أداة البحث (الاستبانة) على أفراد العينة من قبل الباحث ذاته، تم التنسيق مع إدارة الدبلوم بضرورة حثهم على الاهتمام بها ودقة الاختيار . وقد أرفق بالاستبانة خطاب موجه إلى المشاركين يحثهم فيه الباحث على ضرورة الاهتمام بالاستبانة والعمل على دقة الاختيار لأن ذلك يفيد الباحث ويفيد القائمين على سياسة التعليم وتطوير المناهج ، كما حثهم على وضعها لدى سكرتير القسم أو سكرتير إدارة الدبلوم أو الباحث ذاته.

الوسائل الإحصائية المستخدمة

تم استخدام النسب المئوية والتكرارات والمتوسطات و(كا^2) ومعامل الارتباط ، كما تم استخدام تحليل التباين لحساب دلالة بعض المتغيرات، مثل المؤهل، وسنوات الخبرة في مجال التدريس ، والمبنى ، وعدد الأجهزة ، والمعمل، وعدد الطلاب .

نتائج الدراسة

تم في هذا الجزء استعراض أهم النتائج التي توصل إليها البحث في ضوء الأهداف المحددة وأسئلة البحث الموضوعة في مقدمة البحث حسب الأبعاد والمجالات الثلاثة التي حددها البحث وهي :

١ - واقع الحاسب الآلي في المدارس الثانوية .

٢ - واقع مواد الحاسب الآلي في هذه المدارس .

٣- وجهة نظر مد راء ومدرسي المدارس في الحاسب الآلي كمادة وأداة ووسيلة ونظام .

عمل الباحث على جمع البنود التي تنتمي لكل بعد أو مجال ، وذلك بعد معالجتها إحصائيا باستخدام النسب المئوية والتكرار و(كا^{2}) وهي كما يلي :

المحور الأول : المعلومات العامة

بالنظر إلى جدول رقم ١ الخاص بأسماء المناطق التي تمثلها العينة ، نرى من خلاله أن العينة قد تضمنت عناصر من جميع مناطق المملكة العربية السعودية تقريبا. فقد تضمنت العينة كما نرى من الجدول مناطق عديدة ومعظم المناطق مثِّلت بفرد واحد ما عدا المنطقة الوسطى ، وهي تضمن إدارات تعليم الرياض ويتبعها عدد كبير من المناطق التعليمية ، وقد تضمنت أكبر عدد حيث بلغ عدد الأفراد المشاركين في العينة من منطقة الرياض التعليمية ٢٧ مديرا ومدرسا يمثلون نسبة ٤٤,٢٪ ، يلي ذلك منطقة جدة التعليمية التي مثلها ٦ دارسون ، وكذلك الطائف التعليمية بنفس النسبة ٩,٨٪ . ومعظم المناطق الأخرى الأقل كثافة طلابية وإدارية مثِّلت بمدرس واحد كما ذكر من قبل. وقد عكست نتيجة الجدول واقع الدورات التي تعقد ، ذلك أنها تضمنت عناصر من جميع مناطق المملكة التعليمية ، ويرشح لها أعضاء من جميع إدارات تعليم المناطق . وهكذا نرى أن بعض المناطق مثلت بدارسين أو ثلاثة مثل الخرج مثلت بدارسين ونجران بثلاثة دارسين ، ومكة بخمسة دارسين ولعل تفسير هذا أن بعض المناطق التعليمية ذات حجم كبير بحيث يرشح لها عدد أكبر. أو أن المنطقة التعليمية تضم في داخلها عددا من المناطق التعليمية الأخرى .

جدول رقم ١ . أسماء المناطق والمدن التعليمية

المنطقـــــة/المدينة	التكرار	النسبة
الرس	١	١,٦
الحريق	١	١,٦
المخواة	١	١,٦
بيشة	٢	٣,٣
عنيزة وبريدة	٣	٤,٩
الربن	١	١,٦
رجال ألمع	١	١,٦
نجران	٣	٤,٩
القويعية	١	١,٦
جدة	٦	٩,٨
ينبع	١	١,٦
حفر الباطن	١	١,٦
عفيف	١	١,٦
النماص	١	١,٦
الرياض	٢٧	٤٤,٢
الخرج	٢	٣,٢
مكـــــة	٥	٨,١
الطائف	٦	٩,٨
المجموع	٦١	٨٣,٣

وإذا ألقينا نظرة على جدول رقم ٢ والخاص بالمبنى المدرسي وهل هو حكومي أم مستأجر، نجد أن نسبة من قالوا أن مدارسهم حكومية قد بلغت ٦٧,٢٪، وهذه نسبة طيبة تؤكد اهتمام وزارة المعارف بالمباني الحكومية وسعيها أن تكون كل المباني حكومية. وأجاب ٣٢,٨٪ منهم بأن مباني مدارسهم مستأجرة، ونحن نعلم أن المباني المستأجرة تعد عائقا كبيرا أمام التجهيزات الفنية مثل المعامل والمختبرات ومراسم التربية الفنية وصالات

التدريب والملاعب، ذلك لأن المباني المستأجرة لم تجهز فنيا في الأساس لتكون مدرسة. ولكن الخطوة الأخيرة التي اتخذتها وزارة المعارف ورئاسة تعليم البنات في تشجيع القطاع الخاص على بناء مدارس وفق مخططات وزارة المعارف وتحت إشرافها ثم تؤجر على الوزارة بتأجير طويل الأمد وشترى بعد ذلك ، وقد بنيت بموجب هذه الإجراءات أعداد كبيرة من المدارس وفق مواصفات وزارة المعارف وسدت النقص وحققت الأهداف المرجوة وشجعت أصحاب رؤوس الأموال في توظيف أموالهم وتحقيق مكاسب لهم .

جدول رقم ٢ . المبنى المدرسي / حكومي أم مستاجر

المبنى	التكرار	النسبة
حكومي	٤١	٦٧,٢
مستأجر	٢٠	٣٢,٨
المجموع	٦١	١٠٠

جدول رقم ٣ . الوظيفة

الوظيفة	التكرار	النسبة
مدراء	٤٠	٦٥,٦
مدرسون	١٧	٢٧,٩
لم تحدد	٤	٦,٦
المجموع	٦١	١٠٠

أما بالنسبة للوظيفة ، كما هو موضح في جدول رقم ٣ ، بلغ عدد مدراء المدارس الثانوية في العينة ٤٠ مديرا يمثلون نسبة قدرها ٦٥,٦ ٪ ، وبلغت نسبة المدرسين الثانويين ٢٧,٩٪ . أما نسبة الذين لم يحددوا أي وظيفة فبلغت ٦,٦٪ . وإذا انتقلنا للمؤهل كما هو موضح بجدول رقم ٤ ، فنرى أن عدد حملة درجة البكالوريوس بلغت نسبتهم

٦٢,٣٪ ، ودبلوم عال ٤ دارسين ، و ١٧ فردا يحملون الليسانس ، وفرد واحد يحمل درجة الماجستير وآخر لم يحدد درجته العلمية .

جدول رقم ٤ . المؤهل

المؤهل	التكرار	النسبة
بكالوريوس	٣٨	٦٢,٣
دبلوم	٤	٦,٦
ليسانس	١٧	٢٧,٩
ماجستير	١	١,٦
لم يحدد	١	١,٦
المجموع	٦١	١٠٠

أما بالنسبة للتخصص كما هو موضح بجدول رقم ٥ ، فقد تنوع واختلف ، وأكبر نسبة وجدت في تخصص أصول الدين ، إذ بلغت نسبتهم ٢١,٣٪ ، وهو العدد ذاته والنسبة ذاتها بالنسبة لتخصص اللغة العربية ، ١٣ دارسا يمثلون نسبة ٢١,٣٪ . وكذا الحال بالنسبة لسنوات الخدمة كما يوضح ذلك جدول رقم ٦ ، فقد تدرجت من سنة واحدة إلى ٢٢ سنة خدمة ، وأكبر نسبة حصلت عليها من لهم من الخبرة عشر سنوات ، حيث بلغت نسبتهم ١٤,٨٪ ، يلي ذلك الذين لهم ٢ ، ٦ سنة من الخدمة حيث بلغت نسبة هؤلاء ١١,٥٪ لكل فئة منهم . وتدرج كذلك عمر أفراد عينة البحث من ٢٤ إلى ٥٤ سنة .

جدول رقم ٥ . المواد التي تدرس من قبل عينة الدراسة

التخصص	التكرار	النسبة
أصول دين	١٣	٢١,٣
رياضيات	٤	٦,٦
أحياء	١١	١٨,٠
تاريخ	٥	٨,٢

تابع جدول رقم ٥

التخصص	التكرار	النسبة
لغة عربية	١٣	٢١,٣
حاسب	٢	٣,٣
علم نفس	١	١,٦
لم يحددوا	١٢	١٩,٧
المجموع	٦١	١٠٠,١

جدول رقم ٦. سنوات الخدمة في التدريس

الخدمة (عدد سنوات)	التكرار	النسبة
١	٥	٨,٢
٢	٧	١١,٥
٣	٣	٤,٩
٤	٤	٦,٦
٥	٣	٤,٩
٦	٧	١١,٥
٧	٢	٣,٣
٨	٦	٩,٨
٩	٢	٣,٣
١٠	٩	٤,٨
١١	٢	٣,٣
١٢	٣	٤,٩
١٣	صفر	صفر
١٤	١	١,٦
١٥	١	١,٦
١٦	صفر	صفر
١٧	١	١,٦
١٨	صفر	صفر
١٩	١	١,٦

تابع جدول رقم ٦

الخدمة (عدد سنوات)	التكرار	النسبة
٢٠	صفر	صفر
٢١	صفر	صفر
٢٢	٦	٩,٨
المجموع	٦١	١٠٠٪

وإذا نظرنا للمواد التي يدرسها أفراد عينة البحث أو قد درسوها من قبل نجد أنها لا تخرج عن جدول التخصصات السابق وهي علوم ودين وتاريخ ولغة عربية وحاسب. أما عدد الحصص التي يدرسونها، فتراوحت بين ٢-٢٣ حصة تدريس في الأسبوع.

وإذا نظرنا للجدول رقم ٧ الخاص بعدد معامل الحاسب الآلي في المدارس التي مثلتها عينة البحث، نجد أن ٤٧ فردا أشاروا بوجود معمل حاسب آلي واحد في مدارسهم بينما أشار أربعة أفراد بوجود معملي حاسب آلي في مدارسهم، ولم يحدد عشرة عدد المعامل. وربما يعود ذلك لعدم وجود معمل حاسب آلي في مدارسهم أو لأن الحاسبات موجودة ولكنها لا تشكل في عددها أو ترتيبها أو وضعها معملا. أما بالنسبة لعدد الأجهزة الموجودة في المدارس الممثلة بالعينة، فتراوحت بين جهاز واحد وأربعين جهاز حاسب آلي، وأكبر نسبة من المشاركين أشاروا بأن عدد الأجهزة في مدارسهم ١٧ جهاز حاسب آلي، وبلغت نسبة هؤلاء ٥٤,١٪.

جدول رقم ٧. عدد معامل الحاسب الآلي

العدد	التكرار	النسبة
١	٤٧	٧٧,٢
٢	٤	٦,٥
صفر	١٠	١٦,٣
المجموع	٦١	١٠٠,٠٪

المحور الثاني ويتعلق بواقع الحاسب الآلي

بالنسبة لواقع الحاسب الآلي في المدارس من وجهة نظر عينة البحث ، وكما يتضح من الجدول رقم ٨ ، نرى أن عدد أسئلة هذا المحور بلغت ثلاثة وعشرون بندا وهي كما يلي أشارت نسبة ٨٣,٦٪ من عينة البحث بوجود معمل حاسب آلي في المدرسة التي يعملون بها ، وهي نسبة كبيرة تؤكد انتشار الحاسب الآلي في المدارس التي مثلتها العينة. أما فيما يتعلق بكون الحاسب الآلي يكفي لعدد الطلاب ، فبلغت نسبة من أجابوا نعم ٧٧,٣٪ من العينة. وبلغت النسبة ٧٠,٥٪ لمن أجابوا أن الحاسب الآلي مناسب لعدد الطلاب ، كما بلغت النسبة ٥٠,٨٪ لمن أجابوا بأن معامل الحاسبات الآلية في مدارسهم كاملة التجهيز ، غير أن النسبة قد تدنت إلى ٢١,٣٪ عند سؤال عينة البحث عن هل أجهزة الحاسب الآلي في مدارسهم حديثة. ولعل في هذا مؤشر على ضرورة تحديث هذه الأجهزة باستمرار ولم يعد أمر تحديث الأجهزة معضلة ، ذلك أنه يمكن أن يضمن في عقد الشراء الأول بأن على الشركة أن تعمل بعد فترة زمنية محددة على تبديل الأجهزة الموجودة بأجهزة حديثة ودفع الفرق للشركة المتعاقدة مع الوزارة .

ولعل من تتبع الإجابات السابقة نرى أنها قد أجابت على أسئلة البحث الموجودة في بداية البحث ، حيث إن معامل الحاسبات الآلية موجودة في معظم المدارس ، ولا أدل على ذلك من نسبة المجيبين بنعم (٨٣,٦) ، إلا أن نسبة الذين أجابوا بلا وبلغت (٢٧,٣) لا يعني عدم وجود حاسبات آلية ، فقد تكون موجودة بشكل أحادي أو وحدات صغيرة . وأجاب البحث عن السؤال الآخر من أسئلة البحث هل الحاسبات الآلية مناسبة لعدد الطلاب ، ووجد أن الحاسبات الآلية أيضا مناسبة لعدد الطلاب(٧٠,٥٪) ، وأيضا أن المعامل كاملة التجهيز إلى حد لا بأس به ولكن الإجابات تعكس أنه لا بد من العمل على تحديث وتجديد الحاسبات الآلية كل فترة وأخرى. ولدى سؤال عينة البحث هل أجهزة الحاسبات الآلية لديهم معربة ، أجابت نسبة ١٩,٧٪ بنعم وهي نسبة متدنية كما نرى ، وفي هذا مؤشر واضح يتطلب العمل على تعريب الأجهزة غير المعربة حتى يستفيد منها كل

الطلاب والأساتذة ، وعند سؤال عينة البحث عن حاجتهم لمعمل حاسب آلي أكبر من الموجود لديهم، أجابت نسبة ٢١,٣٪ من العينة بنعم ؛ أما النسبة الأكبر (٧٣,٨٪)، فقد أجابت بلا في حين أن نسبة كبيرة بلغت ٥٩٪ أجابت بنعم أن غرفة معمل الحاسب الآلي لديها واسعة، وهذه الإجابة تعكس وضعا جيدا وإدراكا واضحا لدى إدارات هذه المدارس بوضع المعامل في غرفة واسعة، ولعله أيضا تأكيد من الشركات المنفذة للأنظمة بضرورة وضعها في غرفة واسعة. وقد أجابت نسبة ٤٥,٩٪ أن غرفة معمل الحاسب الآلي في مدارسهم في موقع جيد. وعند سؤال عينة البحث عن هل غرفة معمل الحاسب الآلي مفتوحة لاستخدام الطلاب وأنها مفتوحة باستمرار، أجابت نسبة ٥٩٪ بنعم للسؤال الأول، ونسبة ٦٨,٩٪ بنعم للثاني. ولعل في الإجابتين مؤشر واضح لإدارات هذه المدارس لتشجيع الطلاب على ارتياد هذه المعامل والاستفادة منها إلى أقصى درجات الاستفادة. كما يتضح نفس الاستنتاج وهو أن هذه الإدارات في المدارس التي مثلتها العينة قد أوجدت شخصا مسؤولا عن هذه المعامل موجودا باستمرار، وتعكس هذه النتيجة النسبة المرتفعة التي أجابت بنعم وهي ٦٨,٩٪ .

وعند السؤال عن فتح غرفة معمل الحاسب الآلي عند وجود حصة ، أفادت نسبة ٨٥,٢٪ بنعم، وعن توافر برامج الحاسب الآلي ذكرت نسبة ٤٥,٩٪ أن برامج الحاسب الآلي متوافرة، ولكن النسبة زادت على هذه قليلا ومثلت أكثر من نصف العينة أفادت بأن برامج الحاسب الآلي غير متوافرة (٥٢,٥ ٪).

وفي سؤال عن تشجيع مدرسي الحاسب الآلي للطلاب على استخدام الحاسب الآلي بشكل دائم ارتفعت نسبة من أجابوا بلا وبلغت ٦٢,٢٪، وفي هذه النتيجة تأكيد على ضرورة مراجعة هذا الوضع وضرورة التأكيد على مدرسي الحاسب الآلي بضرورة تشجيع الطلاب على استخدام الحاسب الآلي ، ذلك أن الاتجاه العام هو لصالح تطويع واستخدام الحاسب الآلي في جميع مناحي الحياة وأمورها .

وتتفق مع هذه النتيجة نتيجة الفقرة ١٥ ، حيث أجابت نسبة ٨٠,٣٪ من العينة بنعم ، أن معمل الحاسب الآلي مفتوح في غير أوقات الدوام الرسمي ، وفي هذه دفع محمود وإسهام كبير من إدارات هذه المدارس لتشجيع الطلاب وحصولهم على أقصى درجات الاستفادة من هذه المعامل . فقد تؤدي قلة عدد الأجهزة وكثرة الطلاب إلى عدم أخذ فرصة للعمل على أجهزة الحاسب الآلي ، كما يؤدي ذلك إلى التزاحم على المعمل في أوقات الدوام ، فيكون في فتحه باستمرار حتى في غير أوقات الدوام حل لهذه المشكلة والاستفادة من أوقات الفراغ لدى الطلاب فيما يعود عليهم بالفائدة ، خصوصا في الظروف التي تعيشها كل المدارس من كثرة عدد الطلاب وزيادة عددهم. ولدى سؤال العينة عن برامج الحاسب الآلي ، وهل هي متوافرة أجابت نسبة ٤٥,٩ ٪ من العينة بتوافر ذلك ، في حين أن نسبة ٥٢,٥ ٪ أجابت بعدم ذلك ، ولعل في هذا مؤشر لإدارات التعليم المعنية بوضع حلول لبعض المدارس التي تشكو عدم توافر برامج الحاسب الآلي بشكل جيد . أما عن تشجيع مدرس الحاسب الآلي للطلاب ، فقد أجابت نسبة ٤٣,٣٪ بوجود هذا التشجيع ، إلا أن النتيجة الأخرى لهذه الفقرة تعطي مؤشرا لضرورة زيادة هذا التشجيع بشكل أكبر وأكثر ، حيث بلغت نسبة من أجابوا بلا ٦٢,٣٪ .

أما بالنسبة للتساؤل التالي ، وهو أن معمل الحاسب الآلي مفتوح في غير أوقات الدوام الرسمي ، فقد أجاب ٨٠,٣٪ ؛ بنعم ، وهو مؤشر جيد في المدارس التي مثلتها العينة لإقبال الطلاب على استخدام الحاسبات الآلية. وتجيب الفقرات السابقة عن أسئلة البحث الخاصة بهذا الشأن ، كما أن وجود مكتبة للحاسب الآلي وإن كانت صغيرة يعد أمرا جيدا واتجاها واعيًا يبني عليها في المستقبل لمزيد من التوسع .

أما نتيجة الفقرتين التاليتين في هذا المحور ذاتي الرقمين (١٥، ١٦) وتنصان على : وجود مكتبة خاصة ببرامج الحاسب الآلي الموجودة في المعمل ، ووجود فهرس بالبرامج الموجودة في الحاسب الآلي ، فقد تبين أن الغالبية وهم ٧٥,٤٪ قد أجابوا على الفقرة الأولى وهي : وجود مكتبة خاصة ببرامج الحاسب الآلي. وبلغت نسبة من أجابوا عن

الفقرة الثانية ٦٠,٧٪ ، وهي : يوجد فهرس ببرامج الحاسب الآلي في المعمل. تعكس هاتان النتيجتان توجها إيجابيا للاهتمام بهذا الأمر وأن معامل الحاسبات الآلية في هذه المدارس منظمة وأن القائمين عليها يولونها جل اهتمامهم.

أفادت نسبة ٧٧٪ بأن مدارسهم تستضيف اختصاصيين في مجال الحاسب الآلي ليتحدثوا إلى الطلاب ، وهذا اتجاه إيجابي يخدم الطلاب ويساعدهم على الإقبال والاستفادة من الحاسبات الآلية بأكثر قدر ممكن. ولا شك هنا أن الشركات نشيطة ومتحمسة ، ولا أدل على ذلك من عروضهم المتكررة واستعدادهم للمجيء إلى المدرسة والتحدث عن أجهزتهم وإمكاناتهم بما في ذلك تدريب الطلاب. وفي سؤال لعينة البحث عن خدمة الإعارة للبرامج بالنسبة للطلاب ، أجابت نسبة ٧٣,٨٪ بالإيجاب ، ولعل هذا مؤشر إيجابي يكشف عن انتشار الحاسبات الآلية لدى الطلاب في بيوتهم ، وأيضا إدراك المدارس بأن وقت الطلاب في المدرسة محدود ومزدحم بالواجبات ، وعملية الإعارة تساعد الطلاب على الاستفادة من البرامج الموجودة في المدرسة بصورة أكثر .

أما فيما يتعلق بالصيانة عند الحاجة والصيانة الروتينية ووجود فني رهن الطلب ، كل هذه مؤشراتها جيدة ولابأس بها ، حيث أجابت نسبة ٥٢,٥ ٪ بأن خدمة الصيانة موجودة ، وبلغت نسبة من أجابوا بلا على هذه الفقرة ٤٢,٦٪ . أما بالنسبة لوجود شركة الصيانة عند الحاجة ، فبلغت نسبة من قالوا بنعم ٤٩,٢٪ .

وعن وجود فني للأجهزة عند الحاجة إليه أجابت نسبة من قالوا بوجود ذلك ٦٨,٩٪ ، وهي نسبة مرتفعة تعكس وجود خدمة الإصلاح عند الحاجة إليها.

جدول رقم ٨ . واقع الحاسب الآلي في المدارس الثانوية من وجهة نظر مدراء هذه المدارس

العبارة / الفقرة	نعم	النسبة	لا	النسبة	قيمة ك²	مستوى الدلالة
١- يوجد معمل حاسب آلي في المدرسة التي أعمل بها .	٥١	٨٣,٦	٩	١٤,٨	٢٩,٤٠٠	٠,٠٠٠١ دالة
٢- معمل الحاسب الآلي يكفي لعدد الطلاب.	٤٧	٧٧,٣	١٢	١٩,٧	٢٠,٧٦٣	٠,٠٠٠١ دالة
٣- معمل الحاسب الآلي مناسب لعدد الطلاب.	٤٣	٧٠,٥	١٦	٢٦,٢	١٢,٣٥٦	٠,٠٠٠١ دالة
٤- معمل الحاسب الآلي في مدرستي كامل التجهيز.	٣١	٧٠,٥	٢٨	٤٥,٩	٠,١٥٣	٠,٦٩٦ غير دالة
٥- أجهزة الحاسب الآلي حديثة.	١٣	٢١,٣	٤٦	٧٥,٤	١٨,٤٥٨	٠,٠٠٠١ دالة
٦- أجهزة الحاسب الآلي معربة.	١٢	١٩,٧	٤٧	٧٧	٢٠,٧٦٣	٠,٠٠٠١ دالة
٧- مدرستي في حاجة لمعمل حاسب آلي أكبر من الموجود.	١٣	٢١,٣	٤٥	٣٧,٨	٢,٨٦٤	٠,٠٩١ دالة
٨- غرفة معمل الحاسب الآلي واسعة.	٣٦	٥٩	٢٣	٣٧,٧	٢,٨٦٤	٠,٠٩١ دالة
٩- غرفة معمل الحاسب الآلي في موقع جيد.	٢٨	٤٥,٩	٣١	٥٠,٨	٠,١٥٣	٠,٦٩٦ دالة
١٠- غرفة معمل الحاسب الآلي مفتوحة لاستخدام الطلاب.	٣٦	٥٩	٢٣	٣٧,٧	٢,٨٦٤	٠,٠٩١ دالة
١١- يوجد شخص مسؤول موجود في معمل الحاسب باستمرار.	٤٢	٦٨,٩	١٧	٢٧,٩	١٠,٠٩٣	٠,٠٠١ دالة
١٢- تفتح غرفة معمل الحاسب الآلي عند وجود حصة فقط .	٥٢	٨٥٢	٧	١١,٥	٣٤,٣٢٢	٠,٠٠٠١ دالة
١٣- برامج الحاسب الآلي متوافرة.	٢٨	٤٥,٩	٣٢	٥٢,٥	٠,٢٦٧	٠,٦٠٦ دالة
١٤- يشجع مدرسو الحاسب الآلي الطلاب على استخدام معمل الحاسب الآلي بشكل دائم.	٢١	٣٤,٤	٣٨	٦٢,٣	٤,٨٩٨	٠,٠٢٧ دالة
١٥- معمل الحاسب الآلي مفتوح في غير أوقات الدوام الرسمي.	٤٩	٨٠,٣	١٠	١٦,٤	٢٥,٧٨٠	٠,٠٠٠١ دالة
١٦- توجد مكتبة خاصة ببرامج الحاسب الآلي الموجودة بالمعمل.	٤٦	٧٥,٤	١٣	٢١,٣	١٨,٤٥٨	٠,٠٠٠١ دالة
١٧- يوجد فهرس بالبرامج الموجودة في الحاسب الآلي.	٣٧	٦٠,٧	٢٢	٣٦,١	٣,٨١٤	٠,٠٥ دالة

تابع جدول رقم ٨

العبارة / الفقرة	نعم	النسبة	لا	النسبة	قيمة ك^{2}	مستوى الدلالة
١٨- توجد مكتبة لبعض الكتب عن الحاسب الآلي.	٤٦	٧٥,٤	١٣	٣,٢١	١٨, ٤٥٨	٠, ٠٠٠١ دالة
١٩- تستضيف المدرسة متخصصين في الحاسب الآلي ليتحدثوا للطلاب عن الأجهزة والبرامج.	٤٧	٧٧	١٢	١٩, ٧	٢٠, ٧٦٣	٠, ٠٠٠ دالة
٢٠- تعار البرامج للطلاب للاستفادة منها في بيوتهم.	٤٥	٧٢, ٨	١٤	٢٣	١٦, ٢٨٨	٠, ٠٠٠ دالة
٢١- خدمة صيانة أجهزة الحاسب الآلي موجودة.	٣٢	٥٢, ٥	٢٦	٤٢, ٦	٠, ٦٢١	٠, ٤٣ غير دالة
٢٢- تقوم شركة الصيانة بالوجود عند الحاجة لها.	٣٠	٤٩, ٢	٢٩	٤٧, ٥	٠, ٠١٧	٠, ٨٩١ غير دالة
٢٣- يوجد فني للأجهزة عند الحاجة له.	٤٢	٦٨, ٩	١٧	٢٧, ٩	١٠, ٥٩٣	٠, ٠٠٠١ دالة

المحور الثالث

نتناول في الجزء الثالث من نتائج هذا البحث أسئلة عن واقع الحاسب الآلي في المدارس الخاضعة للبحث، وفي أول سؤال إلى عينة البحث أنه يتم تجديد أجهزة الحاسب الآلي في المدارس التي يمثلونها ، أجابت نسبة ٧٢,٨٪ من العينة بنعم . وتعكس هذه الإجابة إدراك وزارة المعارف والجهات التعليمية الأخرى بضرورة الأخذ بتجديد هذه الأجهزة لأن مجال أجهزة الحاسبات الآلية سريع التطور والتجديد، وفي هذا دعم للمدارس وجعل الطلاب يواكبون التطورات في هذه الأجهزة. وهناك فقرتان، وهما أن مواد الحاسب الآلي الدراسية ضرورية وأنها مهمة في حياة الطالب، وتظهر النتيجة مع الجدول نسبة ٩٦,٧٪ للفقرة الأولى و ٩٥,١ ٪ للفقرة الثانية، وتعكس هذه النتيجة ناحية إيجابية وإدراكا كبيرا لدى عينة البحث بأهمية مواد الحاسب الآلي للمدارس والطلاب . وتوجد

فقرتان تتعلق بمساعدة الحاسب الآلي في المجال الإداري والتعليمي في المدارس، وأجابت نسبة ٨٣,٦٪ نعم على الفقرة الأولى وأجابت نسبة ٧٨,٧٪ بنعم عن الفقرة الثانية . وبالنظر إلى أن النسبة مرتفعة إلا أن هناك نسبة ترى أن المساهمة ليست موجودة ولعل نسبة من أجابوا بلا ١٦,٤٪ للفقرة الأولى و ٢١,٣٪ للفقرة الثانية تعطي توجها بزيادة الاستفادة من الحاسبات الآلية في المجالات الإدارية التعليمية بصورة أكثر فاعلية وجدية ، وعن استفادة المدرسة من أجهزة الحاسب الآلي في عملها الإداري أجابت نسبة ٦٧,٢٪ بنعم .

أما ما يتعلق بإقبال الطلاب على أجهزة الحاسبات الآلية في المدارس التي مثلتها العينة، فهو كبير من خلال استقراء نتيجة هذه الفقرة، حيث أجابت نسبة ٧٠,٥٪ من العينة بنعم، ويجب استغلال هذا القبول وتوظيفه لصالح الطلاب والعملية التعليمية. وفيما يتصل بإقبال الطلاب على معامل الحاسبات الآلية في المدرسة التي مثلتها العينة أجابت نسبة ٧٠,٥٪ بنعم، أي بوجود ذلك الإقبال. أما الفقرة التالية، فقد تعلقت بوفاء مقررات. الحاسب الآلي الحالية بمتطلبات العصر، والفقرة الثانية عن وفاء أجهزة الحاسب الآلي الحالية بحاجات المقررات، فإن نسبة من أجابوا بنعم عن الفقرة الأولى أي وفاء الحاسب الآلي بمتطلبات العصر ٥٥,٧٪ ؛ أما عن وفاء أجهزة الحاسب الآلي بحاجات المقررات، فبلغت نسبة من أجابوا بنعم ٥٢,٥٪. أما عن وجود ميزانية لشراء البرامج التعليمية عند الحاجة إليها فبلغت نسبة من أجابوا بنعم من العينة ٧٠,٥٪ .

لا شك أن تجديد برامج الحاسب التعليمية في المدرسة أمر مهم وضروري للاستفادة من هذه الأنظمة ، وقد عكست نتيجة هذه الفقرة ذلك الدور ، حيث بلغت ٦٥,٦ ٪ للذين أجابوا بنعم عن ذلك. وعن استفادة المدرسين من معمل الحاسب الآلي فقد أكدت نتيجة هذه الفقرة ذلك بوضوح وأن المدرسين هم أيضا يستفيدون من معمل الحاسب الآلي ، كما هو حال الطلاب أيضا (٦٢,٣٪)، وبالنسبة لوجود نادٍ لعلوم الحاسب الآلي، فبلغت نسبة من قالوا نعم ٧٠,٥٪ . وتحرص وزارة المعارف على تشجيع هذه الأندية لأن العائد منها كبير ، حيث يستغل أوقات فراغ الطلاب وتقلص الأمية في

مجال الحاسب الآلي لدى الطلاب، ويتناول الطلاب المعلومات والأقراص الخاصة بالبرامج وتعم الفائدة، وبلغت النسبة ٧٢,١٪ بالنسبة للفقرة التالية وهي الخاصة بتردد الطلاب على معمل الحاسب الآلي وهي نتيجة إيجابية رغم أن الطموحات تتطلع إلى أعلى من تلك النسبة .

لاشك أن الحرص على تزويد معامل الحاسبات الآلية في المدارس وغيرها بجميع المواد اللازمة أمر مهم وضرورة لازمة، ذلك أن الأجهزة بدون المواد لا تعني شيئا، والنتيجة تعطي مؤشرا لا بأس به عن هذا الجانب (٥٧,٤٪)، غير أن هناك نسبة لا بأس بها أيضا (٣٩,٣ ٪) أجابت بلا ، أي أن معاملهم لا تحتوي على جميع المواد اللازمة. وفي الإجابة عن الفقرة الخاصة باحتواء معامل الحاسبات الآلية على أقراص جديدة، أجابت نسبة ٤٥,٩٪ بنعم بينما نسبة من أجابوا بلا بلغت ٥٠,٨٪، وهي أيضا نسبة لا تسر، ذلك أنها تعطي مؤشرا على وجود نقص في الأقراص الخام أو الجديدة لدى بعض المدارس أو المعامل ، ويجب على الجهات التعليمية إدراك هذا النقص . أما بالنسبة للبرامج وهل عددها كاف ، فأجابت نسبة ٥٥,٧٪ بنعم بينما يقرأ من خلال الإجابة للذين أجابوا بلا (٤١٪) وجود نقص في البرامج، ولعل الأمر يحتاج إلى متابعة من قبل الجهات التعليمية المسؤولة بوضع حلول لهذا النقص . وفي سؤال عن شراء البرامج الجديدة للحاسب حسب الحاجة، أجابت ٦٥,٦ ٪ بنعم، وعن سعي المدارسين للتدريب على أجهزة الحاسب الآلي أجابت نسبة ٥٤,١٪ بنعم ، أي أن المدرسين يسعون للتدريب على أجهزة الحاسب الآلي، وذلك أن نسبة ٥٤,١٪ من المدرسين خريجي جامعات نظرية لا اهتمام لها أولهم بالحاسبات الآلية، لذلك لابد من تدريب المدرسين علي الحاسبات الآلية وتطوير كفاءة استخدامهم للحاسبات الآلية .

أما عن استخدام المدارس للحاسبات الآلية في أمور النتائج ورصد الدرجات، فبلغت نسبة من أجابوا بنعم ٣١,١٪ ؛ أما من أجابوا بلا فزادت نسبتهم حيث بلغت

٦٥,٦٪ ، وفي هذا إشارة واضحة لضرورة زيادة الاعتماد بصورة أكبر على الحاسبات لدقتها وسرعتها .

وفي الفقرتين الأخيرتين (٢٤، ٢٥) من المحور الثالث وهما عن الاستفادة من الحاسب الآلي للمدرسة ، والثانية عن أن المدرسين يستفيدون من وجود معمل حاسب آلي في مدارسهم ، أجابت نسبة ٤٢,٦٪ بنعم عن الفقرة الأولى، و ٤٧,٥٪ بنعم عن الفقرة الثانية ، ومن هنا ترى أن درجة الاستفادة من معمل الحاسب الآلي وأجهزته للمدرسة بشكل عام وللمدرسين بشكل خاص جيدة وموظفة إلى حد كبير .

نرى من خلال قراءة نتائج الفقرات السابقة أن فيها إجابة على أسئلة البحث السابقة ففيها إجابة ونستطيع أن نقول إن نسبة وصلت ٣٩,٣٢٪ ، أي حوالي ثلث المدارس التي مثلتها العينة ، قالت بأنه لا يوجد في معامل الحاسبات الآلية في مدارسهم كل المواد اللازمة ، كما أن في الإجابات الأخرى الكثير من الضوء ، والإجابة عن أسئلة البحث ، مثل أن نصف المدارس التي مثلت بالعينة لا توجد فيها أقراص حاسب آلي جديدة (خام) ، كما أن عددا كبيرا من المدارس تنقصها البرامج الجديدة أو البرامج بشكل عام ، وأن المدرسين يسعون ويرغبون في التدريب ، وبأن هناك شراء للبرامج حسب الحاجة ، إلا أن هذا الأمر غير متاح للجميع ، والحاسب الآلي غير مستغل إلى درجة كافية في أعمال الدرجات ورصدها ، وكذلك في أمور التقويم والأعمال الإدارية في هذا إجابة على أسئلة البحث رقم (٢) فقرة (أ، ب، جـ، د، هـ، ٣، ٤٠) .

جدول رقم ٩. واقع الحاسب الآلي في المدارس، المحور الثالث

العبارة / الفقرة	نعم	النسبة	لا	النسبة	قيمة ك^{2}	مستوى الدلالة
١- يتم تجديد أجهزة الحاسب الآلي كل فترة وأخرى حسب الحاجة.	٤٥	٧٣,٨	١٠	١٦,٤	٢٢,٢٧٣	٠,٠٠٠ دالة
٢- مواد الحاسب الآلي ضرورية.	٥٩	٩٦,٧	٢	٣,٣	٥٣,٢٦٢	٠,٠٠٠ دالة
٣- مواد الحاسب الآلي مهمة في حياتنا العصرية.	٥٧	٩٣,٤	٤	٦,٦	٤٦,٠٤٩	٠,٠٠٠ دالة

تابع جدول رقم ٩

العبارة / الفقرة	نعم	النسبة	لا	النسبة	قيمة ك²	مستوى الدلالة
٤- مواد الحاسب الآلي مهمة في حياة الطالب.	٥٨	٩٥,١	٣	٤,٩	٤٩,٥٩٠	٠,٠٠١ دالة
٥- مواد الحاسب الآلي مهمة للمدرسة.	٥٥	٩٠,٢	٦	٩,٨	٣٩,٣٦١	٠,٠٠٠ دالة
٦- يساعد الحاسب الآلي المدرسة في المجال الإداري.	٥١	٨٣,٦	١٠	١٦,٤	٢٧,٥٥٧	٠,٠٠٠١ دالة
٧- يساعد الحاسب الآلي المدرسة في المجال التعليمي.	٤٨	٧٨,٧	١٣	٢١,٣	٢٠,٠٨٢	٠,٠٠٠ دالة
٨- تستفيد المدرسة من أجهزة الحاسب في عملها الإداري.	٤١	٦٧,٢	٢٠	٣٢,٨	٧,٢٣٠	٠,٧٠٠ دالة
٩- تستفيد المدرسة من أجهزة الحاسب في عملها التعليمي.	٤١	٦٧,٢	٢٠	٣٢,٨	٧,٢٣٠	٠,٧٠٠ دالة
١٠- يقبل الطلاب على معمل الحاسب الآلي في مدرستي.	٤٣	٧٠,٥	١٦	٢٦,٢	١٣,٣٥٦	٠,٠٠٠ دالة
١١- تفي مقررات الحاسب الآلي الحالية بمتطلبات العصر.	٣٤	٥٥,٧	٢٤	٣٩,٣	١,٧٢٤	٠,١٨٩ دالة
١٢- تفي أجهزة الحاسب الآلي بحاجات المقررات.	٣٢	٥٢,٥	٢٧	٤٤,٣	٠,٤٢٤	٠,٥١٥ دالة
١٣- توجد ميزانية لشراء البرامج التعليمية عند الحاجة لها.	٤٣	٧٠,٥	١٦	٢٦,٢	١٣,٣٥٦	٠,٠٠٠ دالة
١٤- تجدد البرامج التعليمية في مدرستي حسب الحاجة.	٤٠	٦٥,٦	١٨	٢٩,٥	٨,٣٤٥	٠,٠٠٤ دالة
١٥- يستفيد المدرسون من معمل أجهزة الحاسب الآلي.	٣٨	٦٢,٣	٢٢	٣٦,١	٤,٢٦٧	٠,٥٠ دالة
١٦- يوجد ناد للحاسب الآلي في مدرستي.	٤٣	٧٠,٥	١٦	٢٦,٢	١٣,٣٥٦	٠,٠٠٠ دالة
١٧- يتردد الطلاب على معمل الحاسب الآلي في غير أوقات الحصص الدراسية.	٤٤	٧٢,١	١٥	٢٤,٦	١٤,٢٥٤	٠,٠٠٠ دالة
١٨- يوجد بمعمل الحاسب الآلي جميع المواد اللازمة.	٣٥	٥٧,٤	٢٤	٣٩,٣	٢,٠٥١	٠,١٥٢ غير دالة

تابع جدول رقم ٩

العبارة / الفقرة	نعم	النسبة	لا	النسبة	قيمة كا²	مستوى الدلالة
١٩- يحتوي معمل الحاسب الآلي على أقراص جديدة للحاسب الآلي.	٢٨	٤٥,٩	٣١	٥٠,٨	٠,١٥٣	٠,٦٩٦
٢٠- يحتوي معمل الحاسب الآلي على برامج كافية.	٣٤	٥٥,٧	٢٥	٢٥	١,٣٧٣	٠,٢٤١
٢١- يتم شراء البرامج الجديدة للحاسبات الآلية حسب الحاجة.	٤٠	٦٥,٦	١٨	٢٩,٥	٨,٣٤٥	٠,٠٠٤ دالة
٢٢- يسعى المدرسون للتدريب على أجهزة الحاسب الآلي.	٣٣	٥٤,١	٢٦	٤٢,٦	٠,٨٣١	٠,٣٦٢ غير دالة
٢٣- تستخدم مدرستي الحاسب الآلي في أمور النتائج ورصد الدرجات.	١٩	٣١,١	٤٠	٦٥,٦	٧,٤٧٥	٠,٠٠٦ دالة
٢٤- تستفيد مدرستي كثيرا من معمل الحاسب الآلي.	٢٦	٤٢,٦	٣٤	٥٥,٧	١,٠٦٧	٠,٣٠٢ غير دالة
٢٥- يستفيد المدرسون من وجود معمل حاسب آلي في المدرسة.	٢٩	٤٧,٥	٣١	٥٠,٨	٠,٠٦٧	٠,٧٩٦ غير دالة

المحور الرابع

تعامل هذا المحور مع آراء عينة البحث عن الحاسب الآلي كأداة وجهاز ووسيلة ونظام ومقررات وهي كما يلي :

أولا - الفقرات التالية المتعلقة بالحاسب الآلي كأداة وجهاز ووسيلة، ونظام الحاسب الآلي مهم جدا في المدرسة ، وبلغت نسبة من أجابوا بنعم ٩١,٨٪، للحاسب الآلي دور مهم في عملية التعليم والتعلم ، وبلغت نسبة من أجابوا بنعم عن هذه الفقرة ٨٥,٢٪ . وعن أن للحاسب الآلي دورًا مهمًا في حياتنا المعاصرة بلغت نسبة من أجابوا بنعم عنها ٨٨,٥٪ . وعن استجابة أجهزة الحاسب الآلي لحاجات الطلاب في التعلم بلغت

نسبة من أجابوا بنعم عنها ٥ ,٧٠٪ ، وعن توافق أجهزة الحاسب الآلي في مدارسهم لطموحات الطلاب بلغت نسبة من قالوا بنعم ٩ ,٦٣٪ .

أما عن دور الحاسب الآلي في تسجيل الأعمال الإدارية ، فقالت نسبة ٣ ,٧٣٪ نعم. وبالنسبة للفقرات الخاصة بمقررات الحاسب الآلي ، فبلغ عدد الفقرات سبع ، وهي مقررات الحاسب الآلي جيدة ومتطورة ، وبلغت نسبة من أجابوا بنعم عنها ٩ ,٦٣٪ . أما أهداف مقررات الحاسب الآلي وهل تتوافق مع حاجة الطلاب ، فقالت نسبة ٣٠ ,٦٢٪ نعم عليها ، وعن أن مقررات الحاسب الآلي كانت خطوة طموحة في التعليم أجابت نسبة ٩ ,٨٦٪ بنعم ، وعن استجابة مقررات الحاسب الآلي لحاجات الطلاب في التعلم بلغت نسبة من قالوا نعم ٣ ,٦٢٪ .

أما فيما يتصل يتوافق أجهزة الحاسب الآلي مع مقررات الحاسب الآلي ، فقالت نسبة ٥ ,٥٢٪ ، في حين بلغت نسبة من قالوا بتوافق مقررات الحاسب الآلي مع التطور في مجال الحاسبات الآلية ٣ ,٧٣٪ ، وأخيرا رأت نسبة ١ ,٧٢٪ أن لمقررات الحاسب الآلي دورا في القضاء على الأمية لدى الطلاب في مجال الحاسبات الآلية وبلغت نسبة من رأى توسيع مساهمات الحاسبات الآلية في المدرسة ٧ ,٩٦٪ ، وهي نسبة تعكس رأي العينة ووعيها بالحاسب الآلي كجهاز ومقرر وأداة ووسيلة ونظام. وكذلك فإن النتائج السابقة كلها في هذا المحور تعكس رأي العينة ووعيها بأهمية الحاسب الآلي ودوره في المدرسة وعملية التعليم والتعلم ودوره كجهاز ومقرر ونظام وأداة تساهم في المدرسة ونظامها مساهمة فاعلة وناجحة .

أما ما يتعلق بمساهمة الحاسب الآلي في أعمال الإدارة وكوسيلة مساعدة فيها فقد رأينا في النتائج ما يلي :

بلغت نسبة من أجابوا بأن توظيف الحاسب الآلي في المدرسة قد أوجد دقة وسرعة في نتائج الطلاب ٩ ,٨٧٪. أما بالنسبة لتدريب الطلاب والمدرسين على الحاسب الآلي لزيادة إنتاجيتهم وكفاءتهم فيه ، فقد رأى ٩ ,٨٧٪ أنه ينبغي تخصيص ساعة يوميا

لتدريب المدرسين ، بينما بلغت النسبة لذات الحال ولكن لتدريب الطلاب ٩٤,٠٪ ، وفيما يتصل بالدعم المالي وإيجاد رافد مالي للأجهزة والمواد ، فقد وافق ٩٦,٩٪ من عينة البحث على هذا الأمر.

وإذا اتجهنا نحو توظيف الحاسبات الآلية في الأنشطة الخاصة بالمنهج وغير المنهج ، فقد بلغت نسبة من قالوا بأنهم يرون عقد مسابقات في مجال الحاسب الآلي بين الطلاب ٩٣,٩ ٪ . وعند سؤال العينة عن رأيهم في دور الحاسب الآلي في إقبال الطلاب على العلوم والرياضيات ، أجابت نسبة ٨١,٨٪ بنعم ، وتعكس هذه الإجابة تجربة المدراء ومهمتهم لدور الحاسبات الآلية ومساهمتها في المدرسة والطلاب .

أما فيما يتصل بدور الحاسب الآلي في القضاء على الفراغ لدى الطلاب ، فقد أجابت نسبة ٩٣,٩ ٪ من العينة بنعم ، ونحن نعرف مدى استهلاك الحاسب الآلي للوقت عند الدخول في عالمه ، وهو من الأجهزة والوسائل التي تستهلك الوقت بشكل كبير ولا شك أن إجابة العينة هنا توضح معايشة وتجربة من قبل العينة لدور الحاسب الآلي في القضاء على الفراغ لدى الطلاب بما يعود عليهم بالفائدة والخبرة .

أما الجزء الثاني من المحور الثالث ، فيتناول الحاسب الآلي كأداة وجهاز ومادة ومقرر في المدرسة ، وفي السؤال التالي رقم (١٥) حسب الجدول المرفق سئلت العينة عما إذا ساعد الحاسب الآلي مدرستي على متابعة الطلاب ، وأجابت نسبة ٧٣,٨٪ بنعم ، أي أن الحاسب الآلي قد ساعد مدارسهم على متابعة الطلاب ، وعن أن توظيف الحاسب الآلي أوجد دقة وسرعة في نتائج الطلاب ترى أن نسبة ٧٧,٣٪ قد أجابوا بنعم عن ذلك. في حين أن النسبة التي أفادت بعدم ذلك بلغت ١٩,٧٪ ، وهي نسبة تؤكد أن هناك عددا من المدارس لم يوظف فيها الحاسب الآلي التوظيف الأمثل . أما عن عقد دورات مستمرة لتدريب المدرسين على الحاسب ، فبلغت نسبة من قالوا بنعم ٩١,٨٪ ، وهي نسبة تؤكد الحاجة الماسة لهذه الدورات وأهميتها للمدرسين والمدارس ، وعن تخصيص ساعة يوميا لتدريب المدرسين والطلاب على الحاسب الآلي أجابت نسبة ٨٥,٢٪ بنعم لتخصيص

ساعة يوميا لتدريب المدرسين على الحاسب الآلي ونسبة ٨٨,٥٪ لتخصيص ساعة يوميا لتدريب الطلاب .

أما فيما يتصل بضرورة تطوير مناهج الحاسب الآلي لتساير التطور السريع في مجال الحاسب الآلي وأجهزته ، فبلغ نسبة من أجابوا بنعم ٩٥,١٪ ، وعن إيجاد دعم مالي لأجهزة الحاسب الآلي في المدارس ، أجابت نسبة ٩٦,٧٪ بنعم على ذلك ، مما يؤكد التوجه الكبير لدى المدارس للحاسبات الآلية ، وكذلك الحاجة لدعم المعامل بما تحتاج من مستلزمات .

وعند سؤال العينة أنه ينبغي تنمية هواية البرمجة في التعامل مع الحاسب الآلي للمدرسين والطلاب أجابت نسبة ٨٥,٢٪ بنعم بالنسبة لضرورة تنمية هواية البرمجة للمدرسين ؛ أما بالنسبة للطلاب فقالت نسبة ٩٨,٤٪ بنعم وفي هذا مؤشر واضح لدعم هذه الهواية وتشجيعها لدى المدرسين والطلاب.

أما بالنسبة لرأي العينة في ضرورة فتح معمل الحاسب الآلي باستمرار ليستفيد منه الجميع ، فقد وجد أن ٩٠,٢٪ أجابوا بنعم لهذه العبارة ، وهنا نستطيع القول إن هذه الإجابة انعكاس لاهتمام عينة البحث من المدرسين وإدراك منهم لدور الحاسب الآلي والإقبال الكبير عليه ، سواء من المدرسين أو الطلاب ، وأن هناك ضرورة وحاجة لفتح معمل الحاسب الآلي باستمرار لتحصل الفائدة المطلوبة ، ذلك أنه أثناء الدوام الرسمي قد لا يتسنى للمدرسين والطلاب الحصول على الوقت الذي يتمنونه للاستفادة من الحاسب الآلي نتيجة للعمل وكثرة ساعات التدريس .

أما فيما يتعلق بعقد مسابقات في مجال الحاسب الآلي كالبرمجة وغيرها بالنسبة للمدرسين وكذلك الحال بالنسبة للطلاب ، فبالنسبة لعقد مسابقات في مجال البرمجة وإدخال المعلومات بالنسبة للمدرسين أفاد ٩٣,٤٪ بنعم ، وبالنسبة للطلاب بلغت نسبة من أجابوا بنعم ٩٦,٧٪ ، وكذلك الحال بالنسبة لتشجيع المبدعين من الطلاب في مجال الحاسبات الآلية ، بلغت نسبة من قالوا نعم ٩٨,٤٪ .

وعن رأي العينة في ضرورة مساهمة شركات الحاسب الآلي في دعم المدارس بالبرامج، قالت نسبة ٩٨,٤٪ نعم لذلك، وعن رأيهم في أن للحاسبات الآلية دورا في وجود جيل من الطلاب يقبل على علوم البرمجة أجابت ٨٨,٥٪ بلا، أي أنهم لا يرون أن للحاسبات دورا في وجود جيل من الطلاب يقبل على علوم البرمجة، وكذلك الحال ذاته عندما سئل أفراد العينة عن رأيهم في دور الحاسبات الآلية في القضاء على الفراغ لدى الطلاب، حيث أفادت نسبة ٩٠,٢٪ بلا. أما عن مساهمة الحاسب الآلي في تمكين المدارس من الإسراع في إظهار النتائج، فبلغت نسبة من قالوا نعم ١٤,٨٪ فقط، وأغلب العينة رأت عدم ذلك، وكذلك الحال بالنسبة لرأي العينة في تشجيع شركات الحاسبات الآلي للطلاب لشراء أجهزة حاسب آلي، أفادت ٩٥,١٪ بنعم وكذا الحال بالنسبة لتشجيع هذه الشركات للمدرسين على شراء أجهزة الحاسبات الآلية، بلغت النسبة السابقة ذاتها؛ أما عن استخدام الحاسب الآلي في رصد النتائج ومساهمته في تقليل نسبة الخطأ والمشاكل، فبلغت نسبة من قالوا نعم ٨٥,٢٪.

أما الفقرتان الأخيرتان فتتعلقان بدور الشركات التي تسوق الحاسبات الآلية وبرامجها. وتناولت الفقرة الأولى مساهمة شركات الحاسب الآلي في دعم المدارس بالبرامج، وأجابت نسبة ٩٦,٩ ٪ من العينة بنعم في حين أن نسبة من أجابوا عن الفقرة التي تتعلق بمساهمة الشركات المتخصصة في الحاسب الآلي بتخصيص جوائز للمبدعين من الطلاب في مجال الحاسبات الآلية، حيث بلغت النسبة ٩٣,٩٪، ذلك أن مساهمة مثل هذه ترفع من قدر وقيمة هذه الشركات وتنشر اسمها وتجعل الطلاب والإدارة المدرسية يقدرون هذا لها، ولا شك أن هذا جزء من واجبات الشركات تجاه أبنائها الطلاب والوطن الذي يعملون فيه.

جدول رقم ١٠ . وجهة النظر عن الحاسب الآلي: المحور الرابع

العبارة / الفقرة	نعم	النسبة	لا	النسبة	قيمة ك^2	مستوى الدلالة
١- الحاسب الآلي مهم جدا في المدرسة.	٥٦	٩١,٨	٤	٤,٩	٤٧, ٦١٠	٠, ٠٠٠ دالة
٢- مقدرات الحاسب الآلي جيدة ومتطورة.	٣٩	٦٣, ٩	٢١	٣٤, ٤	٥, ٤٠٠	٠, ٠٥ دالة
٣- أهداف مقررات الحاسب الآلي تتوافق مع حاجة الطلاب.	٣٨	٦٣, ٣	٢٣	٣٧, ٧	٣, ٦٨٩	٠, ٠٥٥ غير دالة
٤- للحاسبات الآلية دور مهم في عملية التعليم والتعلم.	٥٢	٨٥, ٢	٩	١٤, ٨	٣٠, ٣١١	٠, ٠٠٠ دالة
٥- للحاسبات الآلية دور مهم في حياتنا العصرية.	٥٤	٨٨, ٥	٧	١١, ٥	٣٦, ٢١٣	٠, ٠٠١ دالة
٦- مقررات الحاسبات الآلية كانت خطوة طموحة في التعليم الثانوي.	٥٣	٨٦, ٩	٧	١١, ٥	٣٥, ٢٦٧	٠, ٠٠٠ دالة
٧- تستجيب مقررات الحاسبات الآلية لحاجات الطلاب في التعليم.	٣٨	٦٣, ٣	٢٢	٣٦, ١	٤, ٢٦٧	٠, ٠٥ دالة
٨- تستجيب أجهزة الحاسب الآلي لحاجات الطلاب في التعليم.	٤٣	٧٠, ٥	١٨	٢٩, ٥	١٠, ٢٤٦	٠, ٠٠١ دالة
٩- تتوافق أجهزة الحاسب الآلي مع طموحات الطلاب.	٣٩	٦٣, ٩	٢٢	٣٦, ١	٤, ٧٣٨	٠, ٥٠ دالة
١٠- تتوافق أجهزة الحاسب الآلي مع مقررات الحاسبات الآلية الحالية.	٣٤	٥٥, ٧	٢٦	٤٢, ٦	١, ٠٦٧	٠, ٣٠٢ غير دالة
١١- تتوافق مقدرات الحاسبات الآلية مع التطور في مجال الحاسبات الآلية.	٣٢	٥٢, ٥	٢٨	٤٥, ٩	٠, ٢٦٧	٠, ٦٠٦ غير دالة
١٢- للحاسبات الآلي دور في تسهيل الأعمال الإدارية في مدرستي.	٤٥	٧٣, ٣	١٥	٢٤, ٦	١٥, ٠٠٠	٠, ٠٠٠ دالة
١٣- لمقررات الحاسب الآلي دور في القضاء على الأمية لدى الطلاب في هذا المجال.	٤٤	٧٢١	١٦	٢٦, ١	١٣, ٠٦٧	٠, ٠٠١ دالة
١٤- أرى توسيع مساهمات الحاسبات الآلية في المدرسة.	٥٩	٩٦, ٧	٢	٣, ٣	٥٣, ٢٦٢	٠, ٠٠١ دالة
١٥- ساعد الحاسب الآلي مدرستي على متابعة الطلاب.	٤٥	٧٣, ٨	١٤	٢٣, ٠	١٦, ٢٨٨	٠, ٠٠٠ دالة

تابع جدول رقم ١٠

العبارة / الفقرة	نعم	النسبة	لا	النسبة	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
١٦- أوجد توظيف الحاسب الآلي في المدرسة دقة وسرعة في نتائج الطلاب.	٤٧	٧٧,٣	١٢	١٩,٧	٢٠,٧٦٣	٠,٠٠٠ دالة
١٧- أرى ضرورة عقد دورات مستمرة لتدريب المدرسين.	٥٦	٩١,٨	٥	٨,٢	٤٢,٦٣٩	٠,٠٠٠ دالة
١٨- ينبغي تخصيص ساعة يوميا لتدريب المدرسين على الحاسب الآلي .	٥٢	٨٥,٢	٩	١٤,٨	٣٠,٣١١	٠,٠٠٠ دالة
١٩- ينبغي تخصيص ساعة يوميا لتدريب الطلاب على الحاسب الآلي.	٥٤	٨٨,٥	٦	١١,٥	٣٩,٢١٣	٠,٠٠٠ دالة
٢٠- أرى ضرورة تطوير مناهج الحاسب الآلي لتساير التطور الجديد في هذا المجال.	٥٨	٩٥,١	٣	٤,٩	٤٩,٥٩٠	٠,٠٠٠ دالة
٢١- أرى ضرورة تطوير مناهج الحاسب الآلي باستمرار لتساير التطور السريع في هذا المجال .	٥٩	٩٦,٧	٢	٣,٣	٥٣,٢٦٢	٠,٠٠٠ دالة
٢٢- ينبغي إيجاد دعم مالي لأجهزة ومواد الحاسب الآلي.	٥٩	٩٦,٧	٢	٣,٣	٥٣,٢٦٢	٠,٠٠٠ دالة
٢٣- ينبغي تنمية هواية البرمجة والتعامل مع الحاسبات الآلية لدى المدرسين.	٥٢	٨٥,٢	٥	٨,٢	٤٩,٥٩٠	٠,٠٠٠ دالة
٢٤- ينبغي تنمية هواية البرمجة والتعامل مع الحاسبات الآلية لدى الطلاب.	٥٩	٩٨,٤	١	١,٦	٥٧,٠٦٦	٠,٠٠٠ دالة
٢٥- أرى ضرورة فتح معمل الحاسب الآلي باستمرار ليستفيد منه الجميع.	٥٥	٩٠,٢	٥	٨,٢	٤١,٦٦٧	٠,٠٠٠ دالة
٢٦- أرى عقد مسابقات في مجال البرمجة والحاسبات الآلية بين المدرسين.	٥٧	٩٣,٤	٣	٤,٩	٤٨,٦٠٠	٠,٠٠٠ دالة
٢٧- أرى عقد مسابقات في مجال البرمجة والحاسبات الآلية بين الطلاب.	٥٩	٩٦,٧	١	١,٦	٥٦,٠٦٧	٠,٠٠٠ دالة
٢٨- ينبغي تشجيع المبدعين من الطلاب في مجال الحاسبات الآلية.	٦٠	٩٨,٤	١	٦,٦	-	-

تابع جدول رقم ١٠

العبارة / الفقرة	نعم	النسبة	لا	النسبة	قيمة ك٢	مستوى الدلالة
٢٩- أرى ضرورة مساهمة شركات الحاسبات الآلية في دعم المدارس بالبرامج.	٦٠	٩٨, ٤	١	١, ٦	-	-
٣٠- أرى أن للحاسب دوراً في وجود جيل من الطلاب يقبل على علوم البرمجة.	٤	٦, ٦	٥٤	٨٨, ٠	٤٣, ١٠٣	٠, ٠٠٠ دالة
٣١- أرى للحاسب الآلي دوراً في القضاء على الفراغ لدى الطلاب.	٤	٦, ٦	٥٥	٩٠, ٢	٤٤, ٠٨٥	٠, ٠٠٠ دالة
٣٢- مكن الحاسب الآلي مدرسي من الإسراع في إظهار النتائج ورصدها.	٩	١٤, ٨	٤٩	٨٠, ٣	٢٧, ٥٨٦	٠, ٠٠٠ دالة
٣٣- ينبغي إيجاد جهاز حاسب آلي في غرفة المدرسين.	٥	٨, ٢	٥٥	٩٠, ٢	٤١, ٦٦٧	٠, ٠٠٠ دالة
٣٤- ينبغي على شركات الحاسبات الآلية تشجيع الطلاب على شراء أجهزة حاسب آلي.	٣	٤, ٩	٥٨	٩٥, ١	٤٩, ٥٩٠	٠, ٠٠٠ دالة
٣٥- ينبغي على شركات الحاسبات الآلية تشجيع المدرسين على شراء أجهزة حاسب آلي.	٣	٤, ٩	٥٨	٩٥, ١	٤٩, ٥٩٠	٠, ٠٠٠ دالة
٣٦- استخدام الحاسب الآلي في رصد النتائج قلل من نسب الخطأ والمشاكل.	٩	١٤. ٨	٥٢	٨٥, ٢	٣٠, ٣١١	٠, ٠٠٠ دالة

التوصيات والاقتراحات

يوصي الباحث بما يلي:

١- القيام بدراسة لتفعيل دور الحاسب الآلي في العملية التعليمية كأداة ووسيلة ومنهج.

٢- يوصي الباحث بدعم نوادي الحاسبات الآلية في المدارس ، فهي قادرة على تقريب هذه التقنية إلى نفوس الطلاب وإبعاد الحاجز النفسي عند بعض الطلاب نحو الحاسب الآلي.

٣- تشجيع الدورات التدريبية وورش العمل للطلاب والمعلمين ، مما يجعلهم قادرين على الاستفادة من الحاسب الآلي وتوظيفه في حياتهم وأعمالهم.

٤- إقامة دورات لمدراء وإداريي المدارس المدارس لا سيما وأن نسبة منهم قد فاتهم تعام الحاسب الآلي أو التعامل معه عندما كانوا في الجامعات.

٥- إجراء مسابقات بين الطلاب في تنفيذ البرامج والتعامل مع الحاسبات الآلية وسرعة الطباعة وتنفيذ البحوث البسيطة ، مما يخلق في الطلاب ظروف أوسع للتنافس والتعامل مع الحاسبات الآلية .

٦- تشجيع المجيدين والمبدعين من الطلاب والأساتذة في مجال الحاسبات الآلية وتوظيفها في مدارسهم.

المراجـــع

[١] أحمد ، محمد . "الحاسوب والتربية ." *المجلة العربية للتربية* ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ع١ (مارس ، ١٩٨٧م)، ١٣-٢٥.

[٢] Skinner, M.E. "Attitudes of College Students toward Computer Assisted Instruction, an Essential Variable for Successful Implementation." *Educational Technology*, 28, No.2 (1988), 7-15, 80-89.

[٣] Loyed, B .H., and C. Gressard. " The Effects of Sex, Age and Experience Attitudes on Computer. *AEDS Journal*, 18 , No.2 (1984).

[٤] Vandenberg, G., and F. Green. *Computers Usage Behavior in Science, a Survey of Computer Usage. Department of Psychology and Sociology Behavioral Science*. Vol.7, 1983.

[٥] Lamp, G. M. *Computrs in Public Service*. New York: George Allen & Unwin.

[٦] الحبشي ، فوزي أحمد ."اتجاه المعلمين نحو استخدام الحاسوب في العملية التعليمية ." *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، ٥ ، ع١٢ (١٩٩٠م)، ٣٤٧-٣٨٦.

[٧] أحمد ، بدرية كمال .*اتجاهات بعض الطلاب نحو الكمبيوتر*. القاهرة : الجمعية المصرية للدراسات

النفسية ، جامعة طنطا ، طنطا ، ١٩٨٩م.

[٨] Cole, D., and J. Hanafin. "Why Students Select Introductory High School Computer Course Work." *Educational Technology*, 23, No. 4, (1987), 26-111.

[٩] المناعي ، عبدالله . اتجاهات عينة من طلبة وطالبات كلية التربية نحو الكمبيوتر في التعليم . *مجلة مركز البحوث التربوية* ، جامعة قطر (١ ، ١) ، ١٩٩٢ ص ص ٥٧-٨٨.

[١٠] لال ، زكريا يحيى . "الاتجاه نحو استخدام الحاسب الآلي في العملية التربوية دراسة استطلاعية عن طلاب المدارس الثانوية، بمنطقة الحساء في السعودية،" *مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة*، ٢٦ (سبتمبر ١٩٩٤م)، ٣٣٧-٣٥٤.

[١١] القمص ، سمير . "أثر الخوارزميات وخرائط التدقيق على قدرة حل المشكلات الرياضية ." *دراسات في المناهج وطرق التدريس* ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، القاهرة، ٩ (نوفمبر ١٩٩٠م)، ٩٠-١٠٣.

[١٢] طه، فوزي . *وحدة تجريبية لمبادئ تعليم الكمبيوتر باستخدام لغة البيسك في المرحلة الثانوية*. الإسكندرية: دار المعارف، ١٩٨٣م .

[١٣] أحمد ، محمد . "الحاسوب والتربية." *المجلة العربية* ، المنظمة العربية للثقافة والعلوم، ٧، ع١ (مارس ١٩٨٧م).

[١٤] إبراهيم ، أحمد محمد . "مدى مساهمة التعليم المبرمج في تدريس هندسة التحويلات بالصف الثاني ، المرحلة الاعدادية." *مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة*، ١٩٨٠م.

[١٥] Fuys, D., and R.W. Tishchler. *Teaching Mathematics in the Elementary School*. Boston: Little Brown and Company, 1969.

[١٦] عبيد ، وليم. "رياضيات الثمانينات ، نظرة مستقبلية ." *توصيات مؤتمر تعلم الرياضيات لمرحلة ما قبل الجامعة.*" القاهرة: أكاديمية البحث والتكنولوجيا، ١٩٨٠م، ٢٤٥-٢٦٤.

[١٧] Plazza, Stephen, and Suhor. "Trends and Issues in English Instruction." Summaries of Informal Annual Discussions of the Commissions of the National Council of Teacher of English. Urbana, Ill, 1989.

[١٨] حسين، زينب محمد . "أثر استخدام الهيبرميديا على التحصيل الدراسي والاتجاهات لدى طلاب كلية التربية." رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر، ١٩٩٥م .

The Present Status of Computers in Secondary Schools in Saudi Arabia

Abdulaziz M. Al-Ageely
Professor, Dept. of Media and Comm. Technology,
College of Education, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. Only few years ago the Ministry of Education started to provide intermediate and secondary schools with computer hardware and software. In addition to this, it started a new program by establishing two courses for secondary schools. The Ministry of Education connected all the school districts in all the regions with its main frame in the Ministry of Education in Riyadh, so all mail and official paperwork came through the computer network.

This research paper is an attempt to investigate the present status of computers in secondary schools in Saudi Arabia. This paper intends to investigate the role of the computer as a course work, tool, subject matter medium, computer assisted instruction, and computer managed instruction.

All new intermediate schools are now provided with computers either for management purposes or as a terminals for teachers and students

The study participants were the directors and teachers of secondary schools who were engaged in the educational diploma program in the Diploma Unit in the Collage of Education, King Saud University, Riyadh. The general findings are as follows:

1- The average number of computers in each school is seventeen sets.
2- Most of the schools which are represented by the participants are rented and this means these school buildings are not suitable for computer use.
3- Most of these schools are equipped with one computer lab, but this is not enough for each school.
4- some of the computer sets are obsolete and need to be replaced with new ones.
5- Many computer sets in schools lack programs and discs.
6- Most teachers believe that the presence of computers in their schools help in teaching and administration of all schools affairs .
7- The students in general are very interested in computers in their schools, and the computers sets are compatible with the courses offered to the students .
8- Most teachers need to attend training programs.
9- Many teachers believe that the use of computers in schools has gone a long way towards minimizing computer illiteracy and phobia.

اتجاهات المعلمين في محافظة إربد نحو تكنولوجيا التعليم

لطفي محمد الخطيب (*)

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية،

جامعة اليرموك، إربد، الأردن

(قدم للنشر في ١٤٢٠/٧/٢٤هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/١/٢٧هـ)

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين في محافظة إربد نحو تكنولوجيا التعليم وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. وقد اشتملت عينة الدراسة على ١٣٩ معلما ومعلمة في المدارس الحكومية في محافظة إربد في العام الدراسي ١٩٩٩/٩٨م. وقد استخدم الباحث استبانة من ٤٠ فقرة نصفها سلبي والأخر إيجابي. وقد دلت النتائج على وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين في مجتمع الدراسة نحو تكنولوجيا التعليم. وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم من ناحية والمؤهل العلمي من ناحية أخرى لصالح من يحملون شهادة البكالوريوس على من يحملون شهادة دبلوم كلية المجتمع. ومن ناحية أخرى، فإن النتائج قد أشارت أيضا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم من ناحية وكل من الجنس (ذكر، أنثى)، والتخصص، وسنوات الخبرة في التدريس، والتعرض لمساقات في تكنولوجيا التعليم، والمرحلة التي يعمل بها المبحوثون من ناحية أخرى. وقد أوصت هذه الدراسة بإجراء دراسات أخرى مشابهة، وخاصة أن مثل هذا العمل قد يبين لنا مدى تقبل المعلمين لتكنولوجيا التعليم وتبنيهم لها.

مقدمة

إن استخدام الوسائل التعليمية بطريقة فعالة، يساعد على حل الكثير من المشكلات التعليمية، ويحقق للتعليم عائدا كبيرا ويمكن أن يوفر الجهود التي نبذلها. وقد أثبتت الأبحاث عظم الإمكانات

(*) أنجز هذا البحث بدعم من عمادة البحث العلمي والدراسات العليا بجامعة اليرموك.

التي توفرها الوسائل التعليمية للمدرسة ومدى فعاليتهما في عملية التعلم والتعليم. فقد توصل الخياط والعجمي [١] إلى أن استخدام الوسائل التعليمية يساعد في تحقيق الأهداف التعليمية، وتشويق الطلاب، وجذب انتباههم نحو الدرس، وتقريب موضوع الدرس إلى مستوى إدراكهم، وتحسين اتجاههم نحو موضوع الدرس. كما ذكرت استيتية [٢] أن الوسائل التعليمية يمكن أن تساعد على تعليم أفضل للدارسين على مختلف أعمارهم ومستوياتهم العقلية، وتوفر الجهد في التدريس، وتخفف العبء عن كاهل المدرس، كما أنها تسهم في رفع مستوى التعليم ونوعيته.

وقد وجد أن الاتجاهات يمكن أن تجعلنا نتنبأ بمدى إقبال الناس وتبنيهم للتكنولوجيا الحديثة. فقد توصل أندرسون وآخرون [٣] بعد دراسة على عينة من ٣٥٧٦ معلما ومعلمة في المرحلة الثانوية إلى أن التعليم باستخدام التكنولوجيات الحديثة يمكن أن يزداد حينما تكون لدى الأشخاص اتجاهات إيجابية نحو هذه التكنولوجيا الحديثة.

وفي دراسة أخرى لروب [٤]، وجد فيها أن الخبرة في مجال تكنولوجيا التعليم لها تأثير كبير في التقليل من مستوى الخوف من استعمال التقنيات وفي تحسين اتجاهاتهم نحوها.

ويذكر دي وسكول [٥] أن الاتجاهات نحو سلوك ما يمكن أن تتأثر بعدة عوامل منها قدرات الشخص وإمكاناته على القيام بذلك السلوك، وقيم ذلك الشخص، ومعتقداته، وخبراته السابقة، وسهولة أو صعوبة ذلك السلوك. ويمكن أن يتأثر اتجاه الشخص بأمور أخرى أيضاً، من ذلك التشجيع والتعزيز الذي يلقاه هذا الشخص من قبل الآخرين. ومن أجل تحسين الاتجاه نحو الوسائل التعليمية، فانه لا بد من القيام بإزالة العوائق التي يمكن أن تؤدي إلى عزوف الشخص عن استعمال تلك الوسائل؛ مثال ذلك صعوبة الحصول على المعدات والمواد التي يحتاجها المدرسون، وعدم صلاحية هذه المعدات والمواد للاستعمال بسبب قلة الصيانة، وتدني مستوى المواد والبرمجيات من حيث النوعية والجودة والحداثة التي يحتاج إليها المعلمون. كذلك فقد وجدت هذه الدراسة أن إشراك المعلمين في اختيار الوسائل وتقويمها، بالإضافة إلى عقد دورات تدريبية تتعلق بتصميم واختيار واستعمال الوسائل التعليمية يمكن أن يساعد على تحسين اتجاه المعلمين نحو تلك الوسائل.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتمثل مشكلة هذه الدراسة في محاولة التعرف على اتجاهات معلمي محافظة إربد نحو تكنولوجيا التعليم وعلاقة هذه الاتجاهات ببعض المتغيرات، خاصة أن هناك قلة في هذا النوع من الدراسات -على حد علم الباحث- سواء على المستوى المحلي أو على مستوى الوطن العربي.

ونظرا لعدم اتفاق الدراسات السابقة فيما يتعلق بعلاقة بعض المتغيرات بالاتجاهات نحو تكنولوجيا التعليم، لذا فإن الباحث قد شعر بأن هناك حاجة لإلقاء مزيد من الضوء على هذا الموضوع في مجتمع مختلف عن المجتمع في الدراسات السابقة.

وقد حاول الباحث من خلال هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١ - ما اتجاهات معلمي محافظة إربد نحو تكنولوجيا التعليم؟

٢ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم تعزى إلى الجنس؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم تعزى إلى التخصص؟

٤ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم تعزى إلى سنوات الخبرة في التدريس؟

٥ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم تعزى إلى أخذهم مساقات في تكنولوجيا التعليم؟

٦ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم تعزى إلى المؤهل (بكالوريوس، دبلوم كلية مجتمع)؟

٧ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم تعزى إلى المرحلة التي يدرس بها هؤلاء المعلمون؟

أهداف الدراسة

تحاول الدراسة الوصول إلى الأهداف التالية:

١ - الوقوف على اتجاهات معلمي محافظة إربد نحو تكنولوجيا التعليم. وبالتالي إذا ما كانت هناك أية اتجاهات سلبية في هذا الخصوص فإن الباحث سيقوم بتقديم بعض التوصيات التي يمكن أن تساعد في تنمية اتجاهات إيجابية نحو هذا الموضوع.

٢ - معرفة علاقة هذه الاتجاهات ببعض المتغيرات التي تم استخدامها في هذه الدراسة وهل أن الاتجاهات نحو تكنولوجيا التعليم يمكن أن تتأثر بهذه المتغيرات.

٣ - إثراء مجال البحث التربوي في مجال الاتجاهات نحو تكنولوجيا التعليم وخاصة على المستوى المحلي والعربي الذي يحتاج لمثل هذا النوع من الدراسات التي يمكن أن تساعد على تنمية اتجاهات إيجابية نحو تكنولوجيا التعليم.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة لما يمكن أن تقدم من إسهام في تجديد أساليب التعليم وتركيز الاهتمام على الآلات والأجهزة التي تستخدم لأغراض التدريس، واعتماد التقنيات الحديثة والوسائل التعليمية لتحديث التعليم وجعله أكثر قدرة على أداء دوره في بناء مجتمع قائم على العلم والتكنولوجيا.

إن استخدام الوسائل التعليمية يمكن أن يساعد على تحقيق الأهداف التدريسية، وتشويق الطلاب، وجذب انتباههم، وتقريب موضوع الدرس إلى مستوى إدراكهم [١] وتحسين عملية التعليم [٦].

ونظرا لما تلعبه اتجاهات المعلمين من دور مهم في استخدام الوسائل التعليمية أو عدم استخدامها[٧]، لذا كان من الضروري الوقوف على اتجاهات المعلمين نحو استخدام الوسائل التعليمية وذلك في ضوء بعض المتغيرات مثل الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة في التدريس، والتعرض لمساقات من تكنولوجيا التعليم، والمرحلة التي يعمل بها هؤلاء المعلمون.

التعريفات الإجرائية

شملت الدراسة عددا من المصطلحات يرى الباحث ضرورة تحديدها وتوضيحها حسب الهدف الذي استخدمت من أجله وهي:

-*الاتجاه*: جملة آراء، وتصورات، ومعتقدات، ومشاعر معلمي محافظة إربد نحو استخدام الوسائل التعليمية كما يظهر ذلك من خلال إجابتهم عن مقياس الاتجاهات نحو استخدام الوسائل التعليمية المستخدم في هذه الدراسة.

- *تكنولوجيا التعليم*: البرامج التعليمية والأجهزة والمواد التي يمكن استخدامها في العملية التعليمية في سبيل تحسين وتطوير عملية التعلم والتعليم.

الدراسات السابقة

من خلال مراجعة الباحث للأدب التربوي المرتبط بمجال الدراسة ازدادت قناعته بأهمية موضوع الاتجاهات نحو تكنولوجيا التعليم. وبعد اطلاع الباحث على الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو تكنولوجيا التعليم، تبين له أن هذه الدراسات قليلة -في حدود علمه- وأن هذا المدخل ما زال بحاجة إلى مزيد من الدراسات، وخاصة على المستوى المحلي والعربي.

في دراسة للدويدي [٨]، توصل فيها إلى أنه لا يوجد أثر للجنس في اتجاهات أفراد العينة نحو تكنولوجيا التعليم. كما أنه لا توجد علاقة بين اتجاهات أفراد العينة نحو استخدام تكنولوجيا التعليم والمتغيرات الآتية: ١- مدى توافر الوسائل التعليمية، ٢- إمكان الاستعانة بأخصائي الوسائل التعليمية، ٣-التشجيع والدعم من قبل الزملاء، ٤ - وتنظيم حجرة الصف. ولكن كان هناك علاقة بين اتجاهات أفراد العينة نحو استخدام تكنولوجيا التعليم والمتغيرين الآتيين: ١- التخصص الأكاديمي، ٢- الدعم والمساندة من قبل الإدارة. كما وجد الباحث أن هناك علاقة بين اتجاهات أفراد العينة نحو تكنولوجيا التعليم ومدى استخدامها.

وقد توصل فيلتز [٩] إلى أنه لا توجد علاقة بين اتجاهات الأساتذة في مجال الإدارة التربوية نحو برنامج الوسائل التعليمية المكتبية المدرسي ودوره في برنامج إعداد المدراء وكل من

المتغيرات الآتية: ١- الجنس، ٢- العمر، ٣- ما لدى أفراد العينة من خلفية حول برامج الوسائل التعليمية المكتبية المدرسي.

وفي دراسة لواتسون [١٠] على عينة مكونة من ١٣٢ مدرسًا يعملون في سبع كليات للمعلمين حول اتجاهات هؤلاء المعلمين نحو استعمال الوسائل التعليمية والتكنولوجيات التعليمية الحديثة، أظهرت النتائج بأن : ١- هناك قبولاً عاما فيما يتعلق باستعمال الوسائل التعليمية والتكنولوجيات التعليمية الحديثة. ٢ - يبدو أن عمر المشاركين في الدراسة لا يعد عاملا يمكن أن يؤثر في اتجاهات المعلمين نحو استعمال الوسائل التعليمية والتكنولوجيات الحديثة. ٣ - أظهر الجنسان ذكورا وإناثا اتجاهات إيجابية نحو التكنولوجيا الحديثة. ٤- أظهر الأشخاص الذين لم يحصلوا على تدريبات سابقة في مجال التكنولوجيا اتجاها أكثر إيجابية من الأشخاص الذين كانت لديهم تدريبات سابقة في هذا المجال.

وقد أجرى سيريجاونجس [١١] دراسة لمقارنة اتجاهات ٤٨٨ عضو هيئة تدريسية في ثلاث جامعات في تايلندا نحو تكنولوجيا وسائل الاتصال التعليمية ومدى اختلاف هذه الاتجاهات باختلاف الجنس، والوظيفة، والعمر، ومستوى التعليم، والخبرة. وقد كان من نتائج هذه الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات هؤلاء المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم وكل من المتغيرات الآتية: الجنس، والعمر، ومستوى التعليم، والخبرة في مجال التدريس، والوظيفة الحالية.

وفي دراسة لبوكت [٧] لمعرفة تأثير استخدام تكنولوجيا التعليم في مساق يدرسه مدرسون للمرحلة الابتدائية في سنتهم الأولى، فيما يتعلق باتجاهات هؤلاء المدرسين نحو تكنولوجيا التعليم. وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك اتجاها عاما إيجابيا لدى أفراد العينة نحو تفضيل استخدام تكنولوجيا التعليم، وأن هناك علاقة قوية بين اتجاهات المعلمين واستخدام تكنولوجيا التعليم داخل حجرة الصف، وأن كلا من الاتجاه والاستخدام مرتبط بمدى تفوق المنطقة التعليمية من الناحية الأكاديمية، كذلك إنه مرتبط أيضا بمقدار الدعم المالي المقدم لكل طالب في

هذه المنطقة التعليمية. وقد أوصت هذه الدراسة بضرورة عمل تدريب في مجال تكنولوجيا التعليم للمعلمين أثناء الخدمة، بالإضافة إلى توفير مزيد من المعدات التكنولوجية والبرمجيات التعليمية.

كما أجرى سمث [١٢] دراسة على عينة من ٢٧٧ مدرسا ثانويا لتحديد العلاقة بين اتجاهات هؤلاء المدرسين نحو تكنولوجيا التعليم واستعمالهم الحقيقي لتكنولوجيا التعليم من ناحية ومتغيرات الجنس، والعمر، والدرجة العلمية، والخبرة في مجال التدريس، والخبرة في مجال تكنولوجيا التعليم، والتخصص، ومستوى المساق من ناحية أخرى. وقد وجدت هذه الدراسة أن هناك علاقة بين كمية التدريب في مجال تكنولوجيا التعليم وكل من الاتجاه نحو تكنولوجيا التعليم واستعمال التقنيات في التعليم. ولكن هذه الدراسة لم تجد علاقة بين كل من المتغيرات الآتية وهي الجنس، والعمر، والدرجة العلمية، والخبرة في مجال التدريس، والتخصص، ومستوى المساق، ومتغير الاتجاه نحو تكنولوجيا التعليم أو استخدام التكنولوجيا في التعليم.

كما بحث لويس [٦] وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بأهمية التكنولوجيا في تحسين العملية التعليمية، فوجد أن معظم أفراد العينة لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام التكنولوجيا في التعليم لأنها مهمة باعتقادهم في تحسين التعليم وتساعد في إيجاد الحلول لكثير من المشاكل في مجال التعليم، وإلا ستبقى هذه المشاكل دون حل. من ذلك، التعرف على التلميذ الذي هو بحاجة لمزيد من المساعدة. وتشير دراسة لويس أيضا إلى أن الزيادة في استعمال تكنولوجيا ما غالبا ما تساعد في التغلب على المشكلات المرتبطة مع استعمال تلك التكنولوجيا، مثال ذلك الخوف من الكمبيوتر. وقد وجد لويس أيضا أن معظم أعضاء الهيئة التدريسية في تلك المؤسسة يعدون التكنولوجيا عاملا هاما مساعدا في العملية التعليمية، كما أنها عامل هام أيضا في التعرف على كيف يتعلم مختلف التلاميذ. ومن ناحية أخرى، فإن البعض منهم عد أن التكنولوجيا تهدد دورهم التعليمي ووظائفهم.

وفي دراسة حول نفس الموضوع قامت بها الزغل [١٣] على عينة اشتملت على ٣٠ طالبا وطالبة من طلبة مساق استخدام وإنتاج الوسائل التعليمية في تكنولوجيا التعليم (استخدم مقياس

للاتجاهات قبل دراسة المساق وبعده)، وبينت النتائج أن دراسة ذلك المساق قد أسهمت إسهاما إيجابيا في زيادة التحصيل عند الطلبة، وفي تحسين اتجاهات هؤلاء الطلبة نحو تكنولوجيا التعليم.

وفي دراسة لاكينو [١٤] على عينة من ٤٠ طالبا وطالبة حول اتجاهات طلبة مساق تكنولوجيا التعليم نحو استخدام الوسائل السمعية البصرية بعد دراسة ذلك المساق. توصلت هذه الدراسة إلى أن الاتجاهات تتأثر بمدى توافر الوسائل ومدى النجاح والقدرة على استخدام هذه الوسائل بشكل فعال وجيد.

وفي دراسة أبو زينة [١٥] لمعرفة أثر أسلوب التغذية الراجعة المرتبة (استخدام شريط فيدوي) في الإعداد الأدائي لمعلمي الرياضيات في الأردن وتطوير اتجاهات إيجابية نحو تدريس الرياضيات، توصلت هذه الدراسة إلى أن دمج الأسلوبين معا (التقليدي الدارج وأسلوب التغذية الراجعة المرئية)، بالإضافة إلى الإشراف المباشر والمتواصل عليه في المخبر التلفزيوني من قبل مدرس المساق، يمكن أن يعزز عند هؤلاء المعلمين السلوك الإيجابي ويعدل السلوك السلبي عندهم.

وفي دراسة قامت بها حمدي [١٦] لمعرفة اتجاهات مدرسي كليات المجتمع والجامعات الأردنية نحو تكنولوجيا التعليم وأثر كل من المؤسسة، وجنس المدرس، ومستواه العلمي وتخصصه، وخبرته في اتجاهاته نحو تكنولوجيا التعليم. وقد دلت النتائج على أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون باتجاهات إيجابية ولكن ليست عالية نحو تكنولوجيا التعليم. وقد وجدت أيضا أن مدرسي كليات المجتمع ومن يحملون شهادات البكالوريوس والماجستير، والمدرسين الحديثي التعهد بالتدريس، وذوي التخصص العلمي يتمتعون باتجاهات إيجابية أعلى من اتجاهات مدرسي الجامعات بشكل عام ومن يحملون الدكتوراه بشكل خاص، والمدرسين الذين أمضوا خمس سنوات فأكثر في التدريس، وذوي التخصص الأدبي. ولم يكن أي أثر لعامل جنس المدرس.

وقد قام أبو راس [١٩] بالإشراف على برنامج تدريب للمدرسين في مجال وسائل وتقنيات التعليم الذي اعتمدته وزارة المعارف السعودية لمدة أسبوعين. وقد اشتمل البرنامج على مدرس من كل مدرسة في جميع أنحاء المملكة ولجميع المراحل التعليمية. وقد أظهرت نتائج هذا البرنامج التدريبي قدرته على تنمية اتجاهات إيجابية لدى المدرسين نحو الوسائل التعليمية. كما

أظهرت دور هذه الوسائل في تحسين عملية التعليم وبث روح الحماس عند هؤلاء المدرسين نحو استخدام الوسائل التعليمية.

كما قام سرحان [١٧] بدراسة للكشف عن اتجاهات معلمي المواد العلمية نحو الوسائل التعليمية في المرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم التابعة لمنطقة عمان الكبرى. وقد أظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية مرتفعة نحو استخدام الوسائل التعليمية. ولم تجد هذه الدراسة علاقة بين كل من المتغيرات الآتية: المؤهل العلمي وسنوات الخبرة من ناحية، ومتغير الاتجاه نحو تكنولوجيا التعليم من ناحية أخرى.

وفي دراسة أجراها عبدالله والسويدي [١٨] لمعرفة اتجاهات معلمي ومعلمات العلوم الشرعية نحو استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في التدريس في كافة مراحل التعليم العالي في دولة قطر، توصلت الدراسة إلى أن لدى عينة أفراد الدراسة اتجاهات سلبية نحو استخدام الوسائل التعليمية.

ويرى القلا [٢٠] ضرورة إعداد المعلمين وتدريبهم على تقنيات التعليم بشكل جيد من أجل كسب اتجاهات إيجابية نحوها، وأن الاتجاهات السلبية للمعلمين يمكن أن تعزى إلى فشل بعض البرامج التدريبية المتعلقة بتقنيات التعليم.

وفي دراسة للجملان [٢١]، وذلك لمعرفة أثر التلفزيون كوسيلة تعليمية في اتجاهات طلبة جامعة البحرين، توصل الباحث إلى أن هناك اتجاهات إيجابية نحو استخدام التلفزيون كوسيلة تعليمية، وأن التلفزيون يثير اهتمام الطلبة نحو التعلم ويجعل اتجاهاتهم أكثر إيجابية.

كما أجرى الخياط والعجمي [١] دراسة تحت عنوان استخدام معلمي المواد الاجتماعية لوسائل الاتصال التعليمية بالمرحلة الثانوية. وقد توصل الباحث إلى أن استخدام الوسائل التعليمية يساعد في تحقيق الأهداف التدريسية وتشويق الطلاب وجذب انتباههم، وتقريب موضوع الدرس إلى مستوى إدراكهم، وتحسين اتجاهاتهم نحو موضوع الدرس.

ونلاحظ من الدراسات السابقة المتعلقة بالاتجاهات نحو تكنولوجيا التعليم والعوامل المؤثرة فيه، أن هناك قلة في هذا النوع من الدراسات، سواء على المستوى المحلي أو على مستوى الوطن العربي.

مجتمع الدراسة وعينتها

بلغ عدد معلمي مجتمع الدراسة ٤٣٦٠ معلما ومعلمة موزعين على ٢٦٨ مدرسة[٢٢]. تم اختيار ١٨٠ مدرسة منها بالطريقة العنقودية العشوائية. ثم تم اختيار معلم عشوائيا من كل مدرسة من هذه المدارس، بحيث تشتمل العينة على المراحل الثلاث (الابتدائية، والإعدادية، والثانوية) وتتنوع فيها الخبرات التعليمية والمؤهلات العلمية وجنس المعلم. اعتمد الباحث الطريقة العنقودية العشوائية باختيار المدارس حتى تكون جميع المدارس ممثلة في العينة. ولو تم اختيار العينة من مجموع المعلمين فهناك احتمال أن عدد المعلمين في العينة لا يمثل إلا منطقة معينة أو عددا قليلا من المناطق. تسلم الباحث ١٣٩ نسخة من أداة الدراسة من أصل ١٨٠ نسخة، وبذلك تكون نسبة النسخ المستردة ٧٧.٢٪، وقد تم إسقاط بعض الحالات لعدم اكتمال المعلومات.

أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة على مقياس للاتجاهات نحو تكنولوجيا التعليم من إعداد حمدي [١٦][1] بعد أن تم إجراء بعض التعديلات عليه من قبل الزغل [١٣]. وللمقياس درجات عالية من الصدق والثبات، حيث إن معامل ثبات المقياس بلغت ٠.٨٢، وقد تم التحقق من صدقه عن طريق لجنة من المحكمين، كما هو معمول به في مثل هذه الحالات. وقد تكون الاستبانة في صورتها النهائية من ٤٠ فقرة كان ٢٠ منها إيجابية و ٢٠ فقرة أخرى سلبية يتوقع من المعلم أن يقدم إجابات عن كل فقرة ويعبر عن رأيه بها صراحة. ولكل فقرة من هذه الفقرات ثلاث إجابات هي: أوافق، وغير متأكد، ولا أوافق. ويوضح جدول رقم ١ طريقة تصحيح ومعاملة الإجابات عن فقرات الأداة.

---

١ تم الاتصال بالدكتورة نرجس حمدي وأخذ موافقتها على استعمال الأداة.

جدول رقم ١. طريقة تصحيح ومعاملة الإجابات عن فقرات الأداة

مستوى الإجابة	الفقرة الإيجابية	الفقرة السلبية
أوافق	٣	١
غير متأكد	٢	٢
لا أوافق	١	٣

ويتم حساب علامة المفحوص على المقياس بجمع العلامات التي حصل عليها على فقرات الاستبانة، وأن العلامة الكلية على المقياس تعبر عن نوع الاتجاه وقوته حيث تحسب العلامة الكلية بجمع التقديرات للمعلم الواحد على كل الفقرات، وكلما ارتفعت علامة المفحوص على المقياس دل ذلك على اتجاه إيجابي نحو تكنولوجيا التعليم. ويدل المتوسط الحسابي الذي يقع ما بين (١,٥-٢,٥) على أن المبحوث لا يبدي اتجاها واضحا نحو تكنولوجيا التعليم، وأن وقوع المتوسط الحسابي فوق هذه القيمة يدل على أن الاتجاه إيجابي. أما إذا قل المتوسط الحسابي عن هذه القيمة، فإن هذا يدل على أن اتجاه المعلم سلبي نحو تكنولوجيا التعليم.

المعالجة الإحصائية

١ - تم حساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتحديد اتجاهات المبحوثين نحو تكنولوجيا التعليم.

٢ - أستخدم اختبار (ت) للتعرف على العلاقة بين اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم وكل من المتغيرات الآتية: الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة في مجال التدريس، وأخذ أو عدم أخذ مساقات في تكنولوجيا التعليم، والمؤهل الدراسي.

٣ - أستخدم تحليل التباين للفروق بين المتوسطات لمعرفة فيما إن كان هناك فروق جوهرية في اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم تعزى إلى المرحلة التي يدرسون فيها (ابتدائية، إعدادية، ثانوية).

خصائص أفراد العينة

لقد تضمنت الاستبانة (التي وزعت على أفراد العينة من المعلمين والمعلمات في محافظة إربد) عدداً من الفقرات استفسرت عن معلومات عامة تتعلق بالجنس (ذكر، أنثى)، والتخصص (علمي، أدبي)، وسنوات الخبرة في التدريس، التعرض لمساقات في تكنولوجيا التعليم، والمؤهل، ثم المرحلة التي يعمل بها المجيب عن الاستبانة. وقد تم اختيار الباحث لهذه المتغيرات بعد دراسته للأدب السابق والمتعلق بالاتجاهات نحو تكنولوجيا التعليم، وذلك من أجل معرفة فيما إذا كانت هناك فروق في الاتجاهات تعزى لهذه المتغيرات.

الجنس

تدل النتائج الموضحة في جدول رقم ٢ أن مجموع أفراد العينة هو ١٣٩ فرداً بينهم ٦٨ ذكرا بنسبة تعادل ٤٨,٩٪ والباقي إناث وعددهم ٧١ أنثى بنسبة تعادل ٥١,١٪. ونستنتج من هذا أن نسبة الإناث أعلى من نسبة الذكور في العينة المختارة.

جدول رقم ٢. توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	٦٨	٤٨,٩٪
إناث	٧١	٥١,١٪
المجموع	١٣٩	١٠٠٪

التخصص

تشير النتائج إلى أن ٤٨ فردا من أفراد العينة تخصصهم علمي؛ أما باقي أفراد العينة وعددهم ٩١ شخصا، فإنهم من ذوي التخصص الأدبي. بمعنى أن أصحاب التخصص الأدبي حوالي ضعف عدد أفراد أصحاب التخصص العلمي في العينة.

سنوات الخبرة في مجال التدريس

يلاحظ من جدول رقم ٣ أن أكثر من ثلثي أفراد العينة تقريبا لديهم خبرة ست سنوات فأكثر؛ أما باقي أفراد العينة ونسبتهم ٢٣,٧٪ فلديهم خبرة أقل من ست سنوات.

جدول رقم ٣ . توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة في مجال التدريس

الفئة	العدد	النسبة المئوية
أقل من ٦ سنوات	٣٣	٪٢٣.٧
ست سنوات فأكثر	١٠٦	٪٧٦.٣
المجموع	١٣٩	٪١٠٠

التعرض لمساقات في تكنولوجيا التعليم

يتضح من جدول رقم ٤ بأن ٣٩ شخصا فقط من مجموع أفراد العينة قد أخذت مساقات في تكنولوجيا التعليم. أما الباقي وعددهم ١٠٠ شخص، فلم يأخذوا مساقات في تكنولوجيا التعليم. ومعنى هذا أن قسما كبيرا من أفراد العينة ونسبتهم ٧١,٩٪ لم تأخذ مساقات في تكنولوجيا التعليم.

جدول رقم ٤. عدد ونسبة أفراد العينة التي أخذت والتي لم تأخذ مساقات في تكنولوجيا التعليم

الفئة	العدد	النسبة
أخذت مساقات في تكنولوجيا التعليم	٣٩	٪٢٨.١
لم تأخذ مساقات في تكنولوجيا التعليم	١٠٠	٪٧١.٩
المجموع	١٣٩	٪١٠٠

المؤهل الدراسي

تشير النتائج إلى أن ٧٤ فردا من أفراد العينة يحملون شهادة البكالوريوس (نسبتهم ٥٣,٢٪) وأن ٦٥ شخصا من أفراد العينة يحملون شهادة دبلوم كلية مجتمع (نسبتهم ٤٦,٨٪). معنى هذا أن هناك تقاربا في العدد بين من يحملون شهادة البكالوريوس وبين من يحملون شهادة دبلوم كلية مجتمع.

المرحلة التعليمية

لقد دلت النتائج على أن ٤١ شخصا (نسبتهم ٢٩,٥٪) يعملون في المرحلة الابتدائية، وأن ٤١ شخصا آخرين (نسبتهم ٢٩,٥٪) يعملون في المرحلة الإعدادية، وأن باقي أفراد العينة وعددهم ٥٧ شخصا (نسبتهم ٤١٪) يعملون في المرحلة الثانوية.

النتائج ومناقشتها

الاتجاه نحو تكنولوجيا التعليم

يوضح جدول رقم ٥ عدد المعلمين حسب اختيارهم لكل من الاختيارات أوافق، وغير متأكد، ولا أوافق، كما يوضح هذا الجدول المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة.

جدول رقم ٥ . اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم

الرقم	الفقرة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	تعد الوسائل التعليمية مضيعة للوقت والجهد والمال.	٥	٤	١٣٠	٢,٩٠	٠,٤٠	١
٢	الوسائل التعليمية تزيد من دافعية الطالب نحو التعلم.	١٢٧	٤	٨	٢,٨٦	٠,٤٩	٣

تابع جدول رقم ٥

الرقم	الفقرة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٣	تساعد الوسائل التعليمية في تثبيت المعلومات التي يكتسبها الطالب.	١٢٩	٤	٦	٢,٨٨	٠,٤٤	٢
٤	أنظر إلى التقنيات التعليمية كوسيلة فعالة في نقل المعلومات وإيصالها.	١٢٢	١٠	٧	٢,٨٣	٠,٥٠	٦
٥*	أنني قادر على تعليم ما أريد دون الحاجة لاستخدام التقنيات التعليمية.	٢٢	٣٢	٨٥	٢,٤٥	٠,٧٥	٢٧
٦*	لا أعتقد أنه من المناسب إضاعة جزء من وقت محاضرتي في عرض فلم تعليمي ذي علاقة مباشرة بالموضوع الذي أدرسه.	٢١	٣	١١٥	٢,٦٨	٠,٧٢	١٥
٧	أرغب في زيادة معارفي حول مفهوم تكنولوجيا التعليم وتطبيقاتها التربوية.	١١٩	٩	١١	٢,٧٨	٠,٥٨	٩
٨	لا أمانع في الانضمام إلى أية دورة تدريبية تساعد في التدرب على استخدام التقنيات في التعليم.	١١١	٩	١٩	٢,٦٦	٠,٧١	١٦
٩	أفضل استخدام التقنيات التعليمية في التعليم نظرا لأهميتها في توسيع مدركات الطلبة في مراحل التعليم المدرسي.	١٢٣	٦	١٠	٢,٨١	٠,٥٥	٧
١٠	يساعدني اعتماد التقنيات التعليمية على مراعاة الفروق الفردية بين طلابي.	٨٧	٣٢	٢٠	٢,٤٨	٠,٧٤	٢٤
١١	إن استخدام الوسائل التعليمية يزيد من قدرة الطالب على فهم المادة.	١٢٤	٤	١١	٢,٨١	٠,٥٦	٨
١٢*	إن في اعتماد التقنية التربوية قتلا لروح المشاركة والعمل الجماعي لدى الطلبة.	٢٩	٢٠	٩٠	٢,٤٤	٠,٨٢	٢٨

تابع جدول رقم ٥

الرقم	الفقرة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١٣	أميل إلى استخدام التقنيات التعليمية للتنويع في أساليب العرض والتدريس.	١٠٥	١٣	٢١	٢,٦٠	٠,٧٤	٢١
١٤*	أستخدم التقنيات في تدريسي كي يرضى عني المسؤولون في العمل.	٣٩	٧	٩٣	٢,٣٩	٠,٩٠	٢٩
١٥	أميل إلى استخدام التقنيات لأنها تجعل التعلم ممتعا لدى طلابي.	١١١	٧	٢١	٢,٦٥	٠,٧٣	١٧
١٦	أرى أنه في استخدام التقنية التربوية تحسين نوعية التدريس.	١٢٥	٦	٨	٢,٨٤	٠,٥٠	٤
١٧*	أرى أن دور المتعلم ينحصر في دور المشاهد السلبي عند استخدام التقنيات التربوية داخل غرفة الصف.	٣٠	١٥	٩٤	٢,٤٦	٠,٨٣	٢٦
١٨*	أعتقد بأن المدرس الماهر هو الذي يعتمد على نفسه في توصيل المعلومات دون اللجوء إلى أية وسيلة تعليمية.	٢٤	١٩	٩٦	٢,٥٢	٠,٧٧	٢٣
١٩	أؤكد على ضرورة استخدام التقنيات في التعليم كعامل مساعد للتدريس.	١١٣	٩	١٧	٢,٦٩	٠,٦٨	١٣
٢٠*	أعتقد أن إعداد التقنيات التعليمية والتجهيز لها ليس من مهماتي كمدرس.	٤٤	٢٤	٧١	٢,٦٢	٠,٧٢	١٩
٢١	أميل إلى استخدام التقنيات التعليمية لأنها تساعد في تغيير دور المدرس من ملقن إلى موجه ومرشد.	١٠٥	١٥	١٩	٢,٦٢	٠,٧٢	٢٠
٢٢*	يؤدي استخدام الأجهزة التقنية في التعليم إلى تحويل العلاقة الإنسانية القائمة بين المعلم والمتعلم إلى علاقة آلية ميكانيكية.	٣٧	٣٣	٦٩	٢,٢٣	٠,٨٥	٣٧

تابع جدول رقم ٥

الرقم	الفقرة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٢٣	تصلح التقنيات التعليمية للتعليم بكافة المراحل إذا ما روعي في إنتاجها جوانب النمو المختلفة.	١٢٤	٨	٧	٢,٨٤	٠,٤٩	٥
٢٤*	لا أظن أن بإمكان الوسائل التعليمية أن تعبر عن موضوعات ذات طبيعة صعبة ومعقدة.	٣٢	٣٤	٧٣	٢,٢٩	٠,٨٢	٣٤
٢٥*	من الصعب أن تنجح التقنيات التعليمية في المساهمة في تدريس المواد الإنسانية والأدبية.	٣٣	٢٤	٨٢	٢,٣٥	٠,٨٤	٣١
٢٦	أرى في التخصصات العلمية مجالا واسعا لاستخدام التقنيات في التعليم.	١١٤	٩	١٦	٢,٧١	٠,٦٦	١٢
٢٧	أستخدم التقنية التعليمية كعامل معزز لتعليم طلبتي.	١١٩	١٠	١٠	٢,٧٨	٠,٥٦	١٠
٢٨	أستخدم التقنية التعليمية حين أشعر بأن الملل قد بدأ يتسرب لطلابي.	٦٤	٢٧	٤٨	٢,١٢	٠,٨٩	٣٩
٢٩	أحكم على كفاءة التعليم في المؤسسات التعليمية المختلفة من خلال مقدار توافر الأجهزة والتقنيات المستخدمة في الميدان.	٧٨	٣٠	٣١	٢,٣٤	٠,٨٢	٣٢
٣٠	أعتقد أن المدرس الذي لم يسبق له أن أعد وسيلة تعليمية لعمله هو أبعد ما يكون عن المدرس التكنولوجي الحديث.	٧١	٣٠	٣٨	٢,٢٤	٠,٨٦	٣٥
٣١	إن في اعتماد التكنولوجيا في التعليم تحديث للعملية التربوية بكافة جوانبها.	١١٧	٨	١٤	٢,٧٤	٠,٦٣	١١
٣٢*	أظن أنه يصعب تطبيق معطيات التكنولوجيا التربوية الحديثة في مجتمعنا التربوي النامي القائم حاليا.	٤٤	١٨	٧٧	٢,٢٤	٠,٩١	٣٦

تابع جدول رقم ٥

الرقم	الفقرة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٣٣*	لا أميل لاعتماد التقنيات في التدريس لأن في حصول التلاميذ على المعلومات من أي مصدر غير الأستاذ زعزعة لصورة المعلم في أذهان الطلبة.	١٤	١٥	١١٠	٢,٦٩	٠,٦٥	١٤
٣٤*	أعزف عن استخدام التقنيات في التعليم لأنها تحتاج إلى الكثير من الإعداد العلمي المسبق لمادة الدرس.	٣١	٢	٩٦	٢,٤٧	٠,٨٤	٢٥
٣٥*	أخشى من حدوث الفوضى بين طلابي من جراء استخدامي للتقنية التعليمية.	٢٤	١٣	١٠٢	٢,٥٦	٠,٧٧	٢٢
٣٦*	إن العائد أو المردود المتوقع من استخدام التقنية التربوية أقل بكثير من تكاليف الحصول عليها.	٣٢	٢١	٨٦	٢,٣٩	٠,٨٤	٣٠
٣٧*	أعزف عن اعتماد التقنيات التعليمية في التعليم بسبب اعتيادي على أسلوب جيد ومحدد في التدريس يخلو من استخدامها.	١٩	١٣	١٠٧	٢,٦٣	٠,٧١	١٨
٣٨*	يحد استخدام التقنيات التعليمية من تنمية عناصر الإبداع والابتكار لدى المتعلمين.	٦١	٩	٦٩	٢,٠٦	٠,٩٧	٤٠
٣٩*	اعتمد على التقنيات في التدريس لأنها تعطيني قسطا من الراحة عندما أكون متعبا أو غير ميال للتدريس.	٥٠	١٠	٧٩	٢,٢١	٠,٩٤	٣٨
٤٠*	مهما قيل عن نجاح التكنولوجيا التربوية في تحسين نواتج التعلم إلا أنها قد فشلت في تحقيق ما وجدت من أجله.	٣١	٣٠	٧٨	٢,٣٤	٠,٨٢	٣٣

* هذه الفقرات سلبية وقد أعطيت ٣ نقاط على الخيار لا أوافق، نقطتان على الخيار غير متأكد، نقطة واحدة على الخيار أوافق. أما الفقرات الأخرى، فهي فقرات إيجابية، وقد أعطي الخيار موافق ٣ نقاط، ونقطتان على الخيار غير متأكد، نقطة واحدة على الخيار غير موافق.

ومن الملاحظ أن المتوسط الحسابي للفقرات (٥، ١٠، ١٢، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٢، ٢٤، ٢٥، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣٢، ٣٤، ٣٦، ٣٨، ٣٩، ٤٠) يقع ما بين (١,٥ - ٢,٥) وعددها ١٨ فقرة. وهذا يعني أن الاتجاه غير واضح أو غير محدد على هذه الفقرات. أما الفقرات الأخرى وعددها ٢٢ فقرة، فمتوسطها الحسابي يزيد على ٢,٥، وتعبر عن اتجاه إيجابي.

وحيث إن المتوسط الحسابي لجميع الفقرات يعادل ٢,٥٤، لذا فإنه يمكننا القول بأن أفراد عينة الدراسة يتمتعون باتجاهات إيجابية ولكن ليست عالية نحو تكنولوجيا التعليم. وبالتالي فإن لدى مجتمع الدراسة اتجاها إيجابيا أيضا نحو تكنولوجيا التعليم. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة حمدي [١٦]، وبوكت [٧]، ولويس [٦]. وقد يعود تدني هذا المتوسط الحسابي إلى قلة عدد أفراد العينة الذين أخذوا مساقات في تكنولوجيا التعليم، حيث إن نسبتهم لا تزيد على ٢٨٪ إلى عدد أفراد العينة. ومن المعروف بأن هناك علاقة قوية بين اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم وأخذ مساقات في هذا المجال [١٣].

ومن الملاحظ أيضا وجود اختلافات في المتوسطات الحسابية المتعلقة باتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم، حيث نجد أن الفقرة رقم (١) "تعد الوسائل التعليمية مضيعة للوقت والجهد والمال، " قد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية (٣,٩٠)، وتحمل الرتبة رقم (١). أما أقل هذه الفقرات من حيث المتوسط الحسابي، فهي الفقرة رقم (٣٨) "يحد استخدام التقنيات التعليمية من تنمية عناصر الإبداع والابتكار لدى المعلمين، " حيث إن متوسطها الحسابي (٢,٠٦)، وتحمل الرتبة رقم (٤٠).

التباين في الاتجاه بين أفراد العينة

التباين في الاتجاه نحو تكنولوجيا التعليم بين أفراد العينة وفقا لمتغير الجنس

لقد دلت نتائج اختبار (ت) لاستجابات أفراد العينة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الذكور واتجاهات الإناث نحو تكنولوجيا التعليم، كما يبدو لنا ذلك من جدول رقم ٦ ، حيث إن قيمة (ت) ٠,٥٨، ومستوى الدلالة ٠,٥٦. وهذه النتيجة تتفق مع

نتيجة دراسة الديويدي [٨] ، ودراسة واتسون [١١] ، ودراسة سيراونجسي [١١] ، ودراسة سمث [١٢].وعلى هذا ، فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس، إلى أنه إذا ما أردنا تنمية اتجاهات إيجابية نحو تكنولوجيا التعليم وجب علينا ألانوجه اهتمامنا نحو فئة معينة من المعلمين أو المعلمات بل لا بد من التركيز على الفئتين معا على حد سواء.

جدول رقم ٦. نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسط علامات المعلمين والمعلمات على مقياس اتجاهات أفراد العينة نحو تكنولوجيا التعليم

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المعلمون	٦٨	١٠١,٢٤	١١,٣٨	٠,٥٨	٠,٥٦
المعلمات	٧١	١٠٢,٢٨	٩,٧٢		

التباين في الاتجاه نحو تكنولوجيا التعليم بين أفراد العينة وفقا لمتغير التخصص

يلاحظ من جدول رقم ٧ (الذي يظهر نتائج اختبار (ت) لاستجابات أفراد العينة) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد العينة تعزى إلى التخصص (علمي، أدبي)، حيث إن قيمة (ت) ١,٦٩ ، ومستوى الدلالة ٠,٠٩. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة سمث [١٢] ، وتختلف مع النتيجة التي توصل إليها كل من الدويري [٨] وحمدي [١٦]. وعلى هذا، فإنه يجب علينا الأنفرق بين التخصصين (علمي ، أدبي) إذا ما رغبنا في تنمية اتجاهات إيجابية نحو تكنولوجيا التعليم.

جدول رقم ٧. نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسط علامات أفراد العينة حسب التخصص على مقياس الاتجاهات نحو تكنولوجيا التعليم

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
علمي	٤٨	١٠٣,٨٣	١٠,١٨	١,٦٩	٠,٠٩
أدبي	٩١	١٠٠,٦٨	١٠,٦٢		

التباين في الاتجاه بين أفراد العينة وفقا لمتغير سنوات الخبرة في التدريس

نستدل من جدول رقم ٨ أن اتجاهات أفراد العينة نحو تكنولوجيا التعليم لا تختلف باختلاف سنوات الخبرة في مجال التدريس ، حيث إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة الذين خبرتهم التدريسية أقل من ست سنوات وأفراد العينة الذين خبرتهم التدريسية ست سنوات فأكثر، حيث إن قيمة (ت) ٠,٤٤ ، ومستوى الدلالة ٠,٦٦. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سيراونجس [١١]، ودراسة سمث [١٣] ، ودراسة عبدالله والسويدي [١٨]. وعلى هذا، فإن علينا ألا نأخذ بعين الاعتبار سنوات الخبرة في مجال التدريس عند المعلمين إذا ما رغبنا في تنمية اتجاهات إيجابية نحو تكنولوجيا التعليم لدى هؤلاء المعلمين.

جدول رقم ٨ . نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسط علامات أفراد العينة حسب سنوات الخبرة في التدريس على مقياس الاتجاهات نحو تكنولوجيا التعليم

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أقل من ٦ سنوات	٣٣	١٠٢,٤٨	٨,٩٥	٠,٤٤	٠,٦
أكثر من ٦ سنوات	١٠٦	١٠١,٥٥	١١,٠٢		

التباين في الاتجاه نحو تكنولوجيا التعليم بين أفراد العينة وفقا لمتغير التعرض لمساقات في تكنولوجيا التعليم

يبين جدول رقم ٩ أن قيمة (ت) هي ١,٤٦ ومستوى الدلالة ٠,١٤٧ ، وهذه القيمة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى ألفا ٠,٠٥ . وهذه النتيجة تختلف عن النتيجة التي توصلت إليها دراسة الزغل [١٣] ، وهذا يعني أن التعرض لمساقات في تكنولوجيا التعليم لا يحسن من اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم. وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى قلة عدد أفراد العينة الذين أخذوا مساقات في تكنولوجيا التعليم ، حيث إن نسبتهم لا تزيد على ٢٨٪ من أفراد العينة.

جدول رقم ٩. نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسط علامات أفراد العينة حسب متغير التعرض لمساقات في تكنولوجيا التعليم على مقياس الاتجاهات نحو تكنولوجيا التعليم

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أخذت مساقات	٣٩	٩٩,٦٩	١١,٨٤	١,٤٦	٠,١٤٧
لم تأخذ مساقات	١٠٠	١٠٢,٥٨	٩,٩٣		

التباين في الاتجاه نحو تكنولوجيا التعليم بين أفراد العينة وفقا لمتغير المؤهل

يلاحظ من جدول رقم ١٠ أن قيمة (ت) ٢.٤٥ وأن مستوى الدلالة ٠,٠١٦ . وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ألفا ٠,٠٥ لصالح من يحملون شهادة البكالوريوس على من يحملون شهادة دبلوم كلية المجتمع. وهذا يعني أن اتجاهات المعلمين ممن يحملون شهادة البكالوريوس أكثر إيجابية من اتجاهات المعلمين ممن يحملون شهادة كلية المجتمع . وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة كل من سيريجاونجس [١١] ، وسمث [١٦]، وحمدي [١٦]، وسرحان [١٧]. وهي نتيجة منطقية تؤكد على أهمية الحصول على البكالوريوس بالنسبة للمعلمين والمعلمات في مراحل التدريس المختلفة. وهذا ما تسعى إليه الآن وزارة التربية والتعليم الأردنية ، وأن مثل هذا الأمر سيعمل مستقبلا بصورة مباشرة أو غير مباشرة على تقوية الاتجاهات الإيجابية للمعلمين نحو تكنولوجيا التعليم. وذلك لأن المعلمين ستزداد معلوماتهم ومهاراتهم فيما يتعلق بتكنولوجيا التعليم كلما ازداد مستوى التعليم عندهم وهذا بالتالي سيؤدي إلى تكون اتجاه إيجابي لديهم نحو هذا الموضوع.

جدول رقم ١٠. نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسط علامات أفراد العينة حسب المؤهل على مقياس الاتجاهات نحو تكنولوجيا التعليم

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
بكالوريوس	٧٤	١٠٣.٧٨	١٠.٨٣	٢.٤٥	٠.٠١٦
دبلوم كلية مجتمع	٦٥	٩٩.٤٧	٩.٧٨		

التباين في الاتجاه نحو تكنولوجيا التعليم بين أفراد العينة وفقا لمتغير المرحلة التي يدرس بها هؤلاء المعلمون

يبين جدول رقم ١١ المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، وأعداد المعلمين في كل مرحلة. كما يبين جدول رقم ١٢ نتائج تحليل التباين للفروق بين متوسطات اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم . وحيث إن قيمة ف (١,٥٧) غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الذي اعتمدته الدراسة (α = ٠,٠٥) ، فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم تعزى إلى المرحلة التي يدرسون بها. ومعنى هذا أن علينا ألا نأخذ بعين الاعتبار المرحلة التي يدرس بها المعلون حينما نرغب في تنمية اتجاهات إيجابية نحو تكنولوجيا التعلم ، وألا نركز على أية مرحلة من مراحل التدريس الابتدائية ، أو الإعدادية ، أو الثانوية دون الأخرى حينما ننوي القيام بمثل هذا العمل ، وأن نتعامل مع جميع هذه المراحل على حد سواء.

جدول رقم ١١. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات المعلمين في كل من المراحل الثلاث على مقياس الاتجاهات نحو تكنولوجيا التعليم وعدد المعلمين في كل مرحلة

المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ابتدائية	٤١	١٠١,٧٦	٨,٦٣
إعدادية	٤١	٩٩,٥٦	١١,٤٧
ثانوية	٥٧	١٠٣,٣٧	١٠,٩٧

جدول رقم ١٢. نتائج تحليل التباين لاتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم مقسمين حسب المرحلة التي يدرسون فيها (ابتدائية، إعدادية، ثانوية)

مصدر التباين	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المرحلة	٢	١٧٢,٨٥	١,٥٧	٠,٢١٢
الخطأ	١٣٦	١١٠,٢٣		

الاستنتاجات

في ضوء أهداف البحث وتساؤلاته يستنتج الباحث ما يلي:

١ - وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين في مجتمع الدراسة نحو تكنولوجيا التعليم، وهذا بالتالي يمكن أن نتنبأ منه بأنه يمكن الاستفادة من هؤلاء المعلمين في تحسين العملية التعليمية التعلمية.

٢ - وجود اختلافات في المتوسطات الحسابية المتعلقة باتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم. حيث نجد أن الفقرة رقم (١) "تعد الوسائل التعليمية مضيعة للوقت والجهد والمال،" قد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية (٣,٩٠)، وتحمل الرتبة رقم (١). أما أقل هذه الفقرات من حيث المتوسط الحسابي، فهي الفقرة رقم (٣٨)، "يحد استخدام التقنيات التعليمية من تنمية عناصر الإبداع والابتكار لدى المعلمين، "حيث إن متوسطها الحسابي (٢,٠٦)، وتحمل الرتبة رقم (٤٠).

٣ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح من يحملون شهادة البكالوريوس على من يحملون شهادة دبلوم كلية المجتمع وهذا يؤكد أهمية الحصول على شهادة البكالوريوس، وبالتالي العلاقة بين مستوى التعليم وتكوين اتجاهات إيجابية نحو تكنولوجيا التعليم.

٤ - أشارت النتائج أيضا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم من ناحية وكل من الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة في التدريس، والتعرض لمساقات في تكنولوجيا التعليم، والمرحلة التي يعمل بها المبحوثين من ناحية أخرى. وعلى هذا، فإن علينا كمربين ألا نركز على هذه المتغيرات حينما نود تنمية اتجاهات إيجابية نحو تكنولوجيا التعلم لدى معلمينا ومعلماتنا.

التوصيات

بعد الاطلاع على نتائج هذه الدراسة، استطاع الباحث التوصل إلى مجموعة من التوصيات هي:

١ - حيث إن هذه الدراسة توصلت إلى أن مستوى التعليم عامل هام يمكن أخذه بعين الاعتبار عند تنمية اتجاهات إيجابية نحو تكنولوجيا التعليم، فإنني أوصي المسؤولين على المستوى المحلي وعلى مستوى الوطن العربي بأن يعملوا على رفع المستوى التعليمي لدى معلمينا في المدارس ، وأن يسعوا للحصول على شهادة البكالوريوس بدلاً من دبلوم كلية المجتمع ، وهذا ما تقوم به وزارة التربية والتعليم الأردنية حاليا.

٢ - إجراء مزيد من الدراسات على جميع مناطق المملكة ، وعلى مستوى الوطن العربي ، وعلى عينة أكبر من المعلمين، حول علاقة اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم ببعض المتغيرات الأخرى غير التي استخدمت في هذه الدراسة، من أجل الكشف عن بعض المتغيرات التي يمكن أن تساعدنا كمربين في تنمية اتجاهات إيجابية نحو تكنولوجيا التعليم.

٣ - إجراء دراسات عن اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم، وعلاقة ذلك بمدى استخدام الوسائل التعليمية من قبل هؤلاء المعلمين.

المراجع

[١] الخياط، عبد الكريم ، و معدي العجمي. "استخدام معلمي المواد الاجتماعية لوسائل الاتصال التعليمية بالمرحلة الثانوية نظام المقررات والفصلين الدراسيين في الكويت." *المجلة التربوية* ، ١٩ ، ع٥ (١٩٨٩م)، ١٥-٤٧.

[٢] استيتية، دلال ملحس ، ومحمد الدبس. *الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم*. عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية، ١٩٨٧م.

[٣] Anderson, R., et al. "Instructional Computing Acceptance and Rejection by Secondary School Teachers." *Sociology of Work and Occupation*, 6, no. 2 (1979), 227-50.

[٤] Raub, A. C. "Correlates of Computer Anxiety in College Students." *Dissertation Abstracts*

International. 42 (1981), 4775A.

[٥] Day, John, and Paul Scholl. "Media Attitudes of Teachers Can Be Changed." *Educational Technology*, 27, no.1 (1987), 23-24.

[٦] Lewis, R. J. "Faculty Perspectives on the Role of Information Technologies in Academic Instruction." Portland, OR : Learning and Technology Services. *Eric Document Reproduction Service*, no. Ed 247 343 (1985).

[٧] Puckett, James L. "The Effects of Integrated Educational Technology and Science Methods Course on First - Year Elementary Teachers' Educational Technology Attitudes and Usage." *Dissertation Abstracts International*, 59, no. 7 (1999), 2354A.

[٨] Dewaidi, Ali Mohammed Jameel. "Selected Factors Influencing Saudi Arabian Students Teachers' Attitudes toward Classroom Educational Media and Technology Utilization." *Dissertation Abstracts International*, 53, no.11 (1993), 3878A.

[٩] Veltze, Linda Arlene. "Attitudes of Professors of Educational Administration about School Library Media Program Information in the Principalship Preparation Program. " *Dissertation Abstracts International*, 52, no.4 (1991), 1171A.

[١٠] Watson, R. Nathaniel. "The Attitudes of Lecturers in Jamaican Teachers' College toward the Use of Educational Media and the Newer Technology in Schools. " *Dissertation Abstracts International*, 51, no. 5 (1990), 1583A.

[١١] Suriyawongse, Suteera. "Attitudes of Faculty Members in the Open Universities in Thailand toward Media Technologies." *Dissertation Abstracts International*, 49, no.6 (1988), 1436A.

[١٢] Smith, K. J. W. "The Relationships between the Attitudes of Secondary Teachers toward Educational Technology and Their Actual Use of Educational Technology and Seven Independent Factors. " *Dissertation Abstracts International*, 56, no.3 (1995), 898A.

[١٣] الزغل، وفاء حسين. "فاعلية أسلوب التدريب العملي في تكنولوجيا التعليم في أداء المعلمين وتحسين اتجاهاتهم نحوها." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، ١٩٩٠م.

[١٤] Aquino, E. C. "Teacher Attitudes toward Audiovisual Instruction as They Are Influenced by Selected Factors within Teaching Environments." *AV Communication Review*, 18, no.2 (1970), 187-95.

[١٥] أبو زينة، فريد. "فاعلية أسلوب التغذية الراجعة الحديثة في الإعداد الأدائي لمعلمي الرياضيات في الأردن. *المجلة التربوية*، ٤، ع٢٦ (١٩٨٩م)، ١٢-٣٥.

[١٦] حمدي، نرجس. "اتجاهات مدرسي كليات المجتمع والجامعات الأردنية نحو تكنولوجيا التعليم." *دراسات* ١٨، ع١ (١٩٩١م)، ١٣٠-١٦٣.

[١٧] سرحان، محمد عمر موسى. "اتجاهات معلمي المواد العلمية في المرحلة الثانوية نحو تكنولوجيا التعليم في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الكبرى." رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان ١٩٩٣م.

[١٨] عبدالله، سامي محمود، وضحى علي السويدي. "اتجاهات معلمي ومعلمات العلوم الشرعية بمراحل

التعليم العام نحو استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في التدريس." *مجلة التربية* ، ٢١، ع ١٠٢ (١٩٩٢م)، ٨٠-٩٣.

[١٩] أبو راس ، عبدالله سعيد. *برنامج تدريب المعلمين في مجال وسائل وتقنيات التعليم*. الرياض: ، وزارة المعارف والتطوير التربوي ، الإدارة العامة للتقنيات التعليمية ، ١٩٨٤م.

[٢٠] القلا ، فخر الدين. "إعداد المعلم العربي وتدريبه على استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم." *المجلة العربية للتربية والثقافة والعلوم*، ٧ ، ع ٢ (١٩٨٧م)، ٨-٣٠.

[٢١] الجملان، معين حلمي. "دراسة استطلاعية لمعرفة اتجاهات طلبة جامعة البحرين نحو استخدام التلفزيون في التعليم الجامعي." *مجلة اتحاد الجامعات العربية* ، ٢٥ (١٩٩٠م) ، ٦٥-٨٥.

[٢٢] وزارة التربية والتعليم. *الإحصاءات التربوية للعام الدراسي ٩٨/٩٩م*. عمان، ١٩٩٨م.

Attitudes of Teachers in Irbid Governorate towards Educational Technology

Lutfi M. Elkhatib
Assistant Professor, Curriculum and Instruction Dept., College of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan

Abstract. The main purpose of this study was to investigate the attitudes of teachers in Irbid Governorate toward educational technology, and some variables that might relate to these attitudes. The study sample consisted of 139 teachers (male and female) in government schools which belong to Irbid Governorate in the academic year 1998/1999. The researcher used a questionnaire comprised of 40 items. The results indicated that teachers in the sample have positive attitudes, in general, towards educational technology. Results also showed that teachers with a Bachelor's degree have more positive attitudes than the Diploma teachers. In other aspects, this study found that there was no significant relationship among variables of gender differences; specialization; years of experience in teaching, taking courses in educational technology; teaching stage and teachers' attitudes towards educational technology.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٥٥١-٥٧٢ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

دراسة آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود في شبكة الإنترنت

جمال بن عبدالعزيز الشرهان

أستاذ مشارك، قسم الوسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٠/٢/٢٥هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/٢/٢٧هـ)

ملخص البحث. ترمي هذه الدراسة إلى التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود حول شبكة الإنترنت، وقد تم استطلاع آراء عينة الدراسة في أقسام كلية التربية. وكانت أداة هذه الدراسة استبانة قام الباحث بإعدادها وتوزيعها، وقد شملت عينة الدراسة ٧٢ عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي :

١ - ٦٤٪ من عينة الدراسة لا يستخدم الحاسب الآلي إطلاقًا، وأن ٧٥٪ من عينة الدراسة لا يستخدم شبكة الإنترنت.

٢ - اتفقت آراء عينة الدراسة على أهمية الإلمام بالحاسب الآلي، وضرورة استخدام شبكة الإنترنت في مجال التعليم، والحاجة إلى عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس فيها.

٣ - اتفقت آراء عينة الدراسة على أهمية توفير خدمة شبكة الإنترنت في الجامعات السعودية، والكليات، ومراكز البحوث، والمعاهد، والمدارس.

٤ - طرحت عينة الدراسة بعض السلبيات والإيجابيات والاقتراحات في استخدام شبكة الإنترنت.

وبناء على هذه النتائج فقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات.

المقدمـــــــــة

للجامعات دور مهم في تنشئة الأجيال تعليميًا وتربويًا واجتماعيًا كما لها دور مهم في تنشيط الحركة الفكرية والثقافية، وإجراء البحوث العلمية في مختلف مجالات الحياة العلمية والأدبية والتقنية. كما أنها تشجع على الاكتشافات الحديثة وتقوم بتنفيذ الدراسات المتعددة ذات العلاقة المباشرة بقضايا المجتمع وطموحاته من خلال وظيفتها التعليمية التي تقوم بها في توصيل المعارف والعلوم إلى المجتمع وخدمته وتطوير إمكاناته، وذلك بما تضمه من كفاءات مؤهلة ومتخصصة في كثير من المجالات العلمية المتعددة. وحتى تستمر الجامعات في تأدية مسؤولياتها بالشكل المتميز والمرموق، فإنها تحرص دائمًا على إجراء الدراسات والبحوث التعليمية المتنوعة لخدمة العملية التعليمية من خلال منسوبيها من أعضاء هيئة التدريس، من أجل معرفة بعض العقبات والصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في العملية التدريسية، وإيجاد الحلول المناسبة والقيام بعملية التقويم المستمر لتحسين العملية التعليمية، ومعرفة دور الجامعة في خدمة المجتمع، وجوانب أخرى. وتتفاوت اهتمامات الجامعات حول الأدوار التي تقوم بها كل جامعة وفق فلسفتها وأهدافها. ويعد التدريس من الجوانب المهمة التي تسهم إسهامًا فعالاً في سمعة الجامعة وتقدمها ونموها، حيث إن مكانة الجامعة تتحدد بمدى فعالية أعضاء هيئة التدريس فيها، ومدى ما ينتجه أعضاء هيئة التدريس من البحوث والدراسات والابتكارات العلمية المتنوعة التي تسهم في تطوير المعرفة وإثراء الفكر العلمي والإداري في المجتمع.

كما يطلق على عصرنا الحالي عصر المعلومات والانفجار المعلوماتي المتراكم، والناتج من سرعة إنتاج المعرفة من خلال تكنولوجيا الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات الجديدة والمتنوعة التي تتجاوز الحدود الجغرافية لتنشر المعرفة "وإذا تحقق مجتمع المعلومات فإنه يجب إعادة النظر في السياسات التعليمية والاقتصادية بحيث تتجاوز أساليب الإنتاج الحالية والتوجه إلى التنافس في إنتاج المعلومات" [١، ص ٧٣].

ولأهمية المعلومات ظهرت الحاجة الشديدة من قبل المؤسسات التعليمية ومنها الجامعات إلى مواكبة المستجدات التكنولوجية ومنها تطبيق الإنترنت في الحصول على الروافد العلمية المتعددة لجميع جوانب المعرفة من خلال المعلومات التي تزودنا بها تلك التقنية واستخدامها في

تبادل المعلومات، ونشرها، وتطبيقها في المجالات العلمية المتعددة، وكذلك استخدامها كأوعية للمعرفة المكتوبة، والمقروءة، والمسموعة، والمرئية من قبل أساتذة الجامعة وغيرهم. كما أن أهمية استخدام الإنترنت ما زالت مستمرة في التطور والتجدد وأصبح إدخالها في العملية التعليمية أمرًا مهمًا ولا يمكن أن نتجاهله لما لها من الدور الأساس في تزويدنا بالمعلومات العلمية المتنوعة والمتجددة، كما يمكن استخدامها كوسائل معينة للأستاذ في تدريسه للمادة الدراسية من أجل إثراء الموقف التعليمي. وإيمانًا من الباحث بأهمية شبكة الإنترنت، فإن إجراء هذه الدراسة سيساعد في التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية حول استخدام الشبكة والتعرف على الأوجه الإيجابية والسلبية في استخدامها.

مشكلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال التالي: ما آراء أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود في شبكة الإنترنت؟

أهداف الدراسة

ترمي هذه الدراسة إلى ما يلي :

١ - التعرف على مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود للحاسب الآلي.

٢ - التعرف على مدى معرفة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالخدمات التي تقدمها شبكة الإنترنت للمستخدم.

٣ - التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود حول استخدامهم لشبكة الإنترنت.

٤ - استقراء آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود حول الجوانب الإيجابية والسلبية لاستخدام شبكة الإنترنت.

٥ - تحديد المعوقات التي تحول دون استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود لشبكة الإنترنت.

أهمية الدراسة

يتسم القرن الحالي بأشكال متعددة من ثورة المعلومات والاتصالات التي انبثق منها ظهور شبكة الإنترنت التي تميزت بالخدمات المتعددة في مجال تزويد المعلومات المتنوعة البحثية والمعرفية، إلا أنها ظلت بعيدة نوعًا ما عن المؤسسات التعليمية مما أدى إلى ظهور آراء واتجاهات متباينة حول استخدامها، منها الإيجابية والسلبية. وإيمانًا من الباحث بأهمية شبكة الإنترنت كإحدى وسائل الاتصال الحديثة في مجال التعليم، وندرة الدراسات البحثية التي أجريت في هذا المضمار، ولا سيما في المملكة العربية السعودية، فإن نتائج هذه الدراسة يمكن أن تعين متخذي القرار في التعرف على الواقع الفعلي لشبكة الإنترنت في كلية التربية ومحاولة رفع مستوى الاستفادة منها بغية الوصول إلى الأهداف المنشودة. لذا فإن الدراسة الحالية ترمي إلى التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود حول شبكة الانترنت وتوظيفها في مجال التعليم.

أسئلة الدراسة

١ - ما مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود الحاسب الآلي؟

٢ - ما مدى معرفة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالخدمات التي تقدمها شبكة الإنترنت للمستخدم؟

٣ - ما آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود حول استخدامهم لشبكة الإنترنت؟

٤ - ما الجوانب الإيجابية والسلبية لاستخدام شبكة الإنترنت؟

٥ - ما المعوقات التي تحول دون استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود لشبكة الإنترنت؟

حدود الدراسة

تتحدد هذه الدراسة بمجتمع الدراسة وهم أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤١٩/١٤٢٠هـ (١٩٩٨/١٩٩٩م).

شبكة الإنترنت

إن كلمة إنترنت Internet مشتقة من مقطعين هما International Network أي الشبكة العالمية، ويعود ظهورها إلى بداية الستينيات، وكان الهدف منها تأمين المعلومات العسكرية بالولايات المتحدة الأمريكية، وكان استخدامها مقتصرًا على المجالات العسكرية، خاصة بعد التهديدات النووية بين الاتحاد السوفييتي والولايات المتحدة الأمريكية، إضافة إلى المشكلات السياسية في دول العالم الثالث، حيث كان استخدامها بهدف تبادل المعلومات والمشاركة في ملفات الحاسب الآلي من قبل الباحثين الأمريكيين. ثم تطورت في السبعينيات والثمانينيات بعد اهتمام دول العالم المتقدمة بهذه التقنية في المجالات التجارية، والسياسية، والصناعية، والثقافية، والسياحية، وغيرها، ثم انتشر استخدامها بشكل واسع مع بداية التسعينيات حيث تطورت بشكل مذهل وزادت الأجهزة المرتبطة بالشبكة يومًا بعد يوم، ففي الثمانينيات كان عدد الأجهزة المرتبطة بالشبكة لا يتجاوز ٢٠٠ جهاز ثم قفز إلى ٤٥ مليونًا مع بداية ١٩٩٧م ويتوقع أن يصل عدد الأجهزة المرتبطة بالشبكة إلى ١٥٠ مليون جهاز في عام ٢٠٠٠ م [٢، ص ص ٣٩-٤٥].

وتُعرف الإنترنت على أنها مجموعة من الشبكات العالمية المتصلة بعضها ببعض وفق بروتوكول معين (TCP/IP) لتشكل مجموعة من الشبكات العالمية الضخمة التي تنقل عن طريقها المعلومات الهائلة بسرعة فائقة بين دول العالم المختلفة مستخدمة بذلك الخطوط الهاتفية الناقلة للمعلومات. حيث يعرفها بيتر كنت [٣، ص ١٤] بأنها نظام يتألف من أجهزة الكمبيوتر المتصلة بعضها ببعض بحيث تتمكن من المشاركة في المعلومات لأنها أكبر شبكة كمبيوترات في العالم والثانية أنها مفتوحة للجميع ممن يملكون الاتصال.

ويتصل مستخدمو الشبكة بواسطة توافر جهاز الحاسب الآلي الشخصي ومن ثم خط هاتفي ومحول للإشارات modem ، ووظيفته تحويل الإشارات الرقمية لتتم عملية الاتصال بين المرسل أو المستقبل حيث يتم من خلاله نقل الرسالة عبر خط الهاتف إلى الحاسب الآلي بواسطة الخادم server، ومنها تنقل إلى أجهزة الحواسب الأخرى وبالعكس، ولكي يتم الاتصال بالحاسب الآلي الخادم بـ server لابد من الاشتراك بشبكة الإنترنت ودفع رسوم مالية من قبل وسيط يوفر هذه الخدمة لدى المشتركين. وفي تقرير للكاملي [٤، ص ٢١] أفاد به أن شبكة

الإنترنت تلعب دورًا فعالاً في المجالات التعليمية المختلفة، سواء في جمع المعلومات، أو تنظيمها، أو توصيلها إلى المستفيد لاحتوائها على صور، ورسوم، وأفلام، ومؤثرات صوتية ومرئية، ربما تؤثر في تعليم الفرد كما أنها قد تساهم في تطوير المناهج لاحتوائها على معلومات حديثة ومتطورة، وأن استخدامها في مجال التعليم أدى إلى تطور سريع في العملية التعليمية، كما أثر في أداء المعلم وإنجازاته في غرفة الفصل الدراسي لاحتوائها على المعلومات والوسائط المتعددة التي تثير اهتمامات الطالب في اكتشاف المعلومات والمعرفة. وقد توصل الكاملي [٤، ص ٢٢] في تقريره أيضًا إلى أنه تجرى في أماكن عدة من العالم إعادة تنظيم للعملية التعليمية، أو ما يمكن أن نسميه "بالتوجه العلمي الجديد" ضمن إطار فلسفي يدعو إلى تعليم غير محدود بالزمان والمكان لجميع فئات المجتمع.

كما أن شبكة الإنترنت اقتحمت معظم الجامعات والمعاهد والمدارس في معظم الدول المتقدمة، وأصبحت ذات أهمية بارزة في تزويد القارئ والباحث بالمعلومات الحديثة والمتطورة، وقد استفاد منها المعلم باستخدامها كوسيلة تعليمية تتضمن الصور، والرسوم، والأشكال، والنماذج، والأفلام المتحركة وغير ذلك. فشبكة المعلومات يسرت التعاون بين المؤسسات الموجودة في دول العالم المختلفة في تبادل المعلومات، والخبرات، والبرامج التعليمية المتنوعة، والاطلاع على تجارب الدول في المجالات العلمية والتعليمية المختلفة.

خدمات الإنترنت

توفر شبكة الإنترنت عددا من الخدمات التي من خلالها يستطيع الفرد المشترك الوصول إلى المعلومات المتنوعة والتواصل مع الآخرين الذين يشتركون معه في الشبكة حيث تقدم لهم الكثير من الخدمات، ومن أهمها ما يلي:

١- خدمة البريد الإلكتروني (e-mail)

وهي وسيلة الاتصال البريدية السريعة التي تربط الأفراد المشتركين في هذه الخدمة حيث تتطلب توافر العنوان البريدي الذي يتميز بوجود علامة @ ويبدأ العنوان عادة باسم المستخدم

لخدمة البريد الإلكتروني تليه الإشارة @ ، ثم اسم المؤسسة التي ينضم إليها المستخدم والبلد التابع له. ولأهمية هذه الخدمة فإن أعداد مستخدمي البريد الإلكتروني في ازدياد مضطرد لكونه من الوسائل السريعة في نقل الرسائل والمعلومات وتبادلها بين الأفراد عبر الشبكة كما أن تكلفتها قليلة جدًا موازنة بإرسال الرسائل عبر البريد المستعجل أو الفاكس ، علاوة على الاستفادة التي يمكن أن يجنيها الفرد من الانضمام إلى قائمة العناوين البريدية miling list التي تشتمل على قائمة بها عدد من العناوين البريدية للأفراد والمؤسسات والشركات ، وهذه الخدمة تؤهل الفرد في إرسال الرسائل إلى جميع الأفراد الموجودين على قائمة العناوين واستقبال ردودهم حول القضايا المطروحة ، سواء كانت تلك القضايا تعليمية ، أو اجتماعية ، أو اقتصادية ، أو سياسية ، أو غيرها ، علمًا بأن إتمام عملية نقل الرسالة يتوقف على سرعة خط الهاتف وحجم الملفات المرسلة ولكنها عادةً لا تتجاوز ثواني أو دقائق معدودة.

٢ - خدمة تحويل الملفات

وهي عملية نقل الملفات أو نسخها من فرد إلى آخر بواسطة برنامج يدعى file transfer program. وتتم المراسلة عن طريق تحديد عنوان المرسل إليه والبلد الموجود به ورقم الإنترنت (IP) ، وهذا البروتوكول يفتح لنا عالمًا من الملفات الحاسوبية في كل الأنواع للحصول على نسخ منها.

٣- خدمة المتصل telnet

وهي خدمة الحصول على معلومات متنوعة توجد في المكتبات العالمية مثل مكتبة الكونجرس الأمريكية والمكتبة البريطانية ...إلخ ، ويمكن نسخ تلك المعلومات من خلال قائمة بالمعلومات المطروحة ، سواء كانت بحوثا أو دراسات أو تقارير أو ملخصات أو رسائل ... إلخ.

٤- خدمة الأخبار usenet

وهي معرفة الأخبار العالمية التي يطرحها الأفراد أو التعبير عن آرائهم الشخصية عن بعض

المواضيع المطروحة، أو الحصول عن معلومات عن هوايات معينة، أو الاتصال بأساتذة مشتركين في مجموعة الأخبار usenet news group ، حيث يتم فيها عرض الأخبار والرسائل عبر الشبكة. وقد تكون تلك الأخبار سياسية، أو تاريخية، أو ثقافية، أو ترفيهية (رياضة، هوايات)، أو علمية، أو مناقشات حرة وغير ذلك.

٥-خدمة المستطلع gopher

وهو نظام غوفر في الحصول على المعلومات والتفتيش عن الوثائق المتصلة في الموضوع من خلال النص المطروح، ويتمكن الفرد المتصل بهذه الخدمة الوصول إلى المكتبات الكثيرة الموجودة حول العالم والحصول على مقتنياتها من الكتب، والدراسات، وملخصات لرسائل الدكتوراه والماجستير، وملخصات البحوث وغيرها.

٦- الشبكة العنكبوتية web

وهي مجموعة من الأجهزة المتصلة معا والتي يطلق عليها الشبكة العنكبوتية world wide web ، وتتضمن الملايين من الوثائق المتصلة عالميا، حيث يتمكن الفرد المتصل بهذه الخدمة من الحصول على الصور، والرسوم، والأشكال، والأصوات، والأفلام، وقراءة النصوص المتعددة، والتي منها البحوث، والدراسات، والمعلومات المتنوعة الأكاديمية، والتربوية، والترفيهية، وغيرها من خلال التصفح عبر شبكة الإنترنت وتحديد الموضوع المراد البحث عنه [٩، ص ١٥-٢٢]. وتعد الشبكة العنكبوتية من أكثر الخدمات استعمالا من قبل المشتركين بشبكة الإنترنت، لأنها تسمح لملايين المستخدمين من شراء وبيع المنتجات والخدمات من خلال الشبكة، كما تهيئ للطلاب، والباحثين، والمستخدمين بشكل عام مزيدا من الفرص لنشر وتصميم النصوص التعليمية وغيرها على الإنترنت والاتصال بالبريد الإلكتروني في تبادل المعلومات ومزاولة عدد من الأنشطة المتنوعة [٥، ص ص ٤٢-٤٣]، علما بأن هذه المعلومات متجددة ومتطورة وتشمل جميع جوانب الحياة.

الدراسات السابقة

على الرغم من أهمية الخدمات التي تقدمها شبكة الإنترنت في التعليم وكونها من أهم مصادر التكنولوجيا في الحصول على المعلومات المتعددة من خلال وجود الدوريات، والبحوث، والنشرات، والمجلات العلمية، والدراسات العديدة في مراكز البحوث العلمية، والاطلاع عليها، إلا أن الباحث من خلال إمكاناته المحدودة في الاطلاع على الدراسات المتصلة بالإنترنت لم يجد دراسة بحثية أجريت في الجامعات أو الكليات أو المدارس في التعليم العام العالي بالمملكة العربية السعودية، سواء للبنين أو البنات، حول استخدام شبكة الإنترنت في التعليم ما عدا وجود بعض الكتب والمقالات في بعض المجلات والجرائد التي تؤكد أهمية استخدام الإنترنت كتقنية حديثة والتي نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

١ - أشار الكاملي [٤، ص ٢٠] إلى أن مشروع منظمة اليونسكو التابع للأمم المتحدة والموجه أساسًا إلى بلدان العالم الثالث قام بنشر التعليم بمختلف مراحله عن طريق شبكة الإنترنت باعتبارها الطريقة الوحيدة التي تختصر التكاليف الدراسية إلى الثلث بالموازنة بالطرق الدراسية التقليدية. وهذه التقنية شكلت حافزًا لطلبة هذه البلدان نحو متابعة تحصيلهم العلمي في الدراسات العليا والتعليم ما قبل الجامعي وما بعده. ونتيجة لذلك، تم استحداث جامعتين إحداهما في جنوب أفريقيا والأخرى في موزامبيق، وركزت هاتان الجامعتان حول دراسة التعليم في الجامعة والتدريب المهني عبر خدمات شبكة الإنترنت.

٢ - أوضح طلبه [٦، ص ٣٠] أن بعض الجامعات المصرية قد وفرت خدمات دراسية عبر شبكة الإنترنت من خلال ثلاث جامعات، وهي الجامعة الأمريكية بالقاهرة (auc-inf. org)، وجامعة سيتي (www. citya. edu/sites/egypt)، وجامعة العرب الإلكترونية (www. arabuniversity. com). كما تسعى جامعات أخرى إلى الانضمام لتقديم هذه الخدمات والتي منها جامعة القاهرة، وجامعة عين شمس، وجامعة الإسكندرية، وأصبحت أهمية الشبكة والحاجة إليها هاجس الجامعات في مصر، كما أصبحت الحاجة ملحة للتحرك لوضع أساسيات التنفيذ وتوفير الخدمات المعلوماتية والتعليمية لدعم نظام التعليم وتنمية الموارد البشرية التي تدعم هذا التوجه.

٣ - تؤكد دراسة جرانت Grant [٧، ص ١٩] على أن استخدام الإنترنت في الكليات

يساعد على تطوير الأداء الجامعي لأعضاء هيئة التدريس، وتشجيعهم على القيام بالأعمال البحثية المشتركة، وتأليف المراجع العلمية، وإجراء الاجتماعات الهادفة التي ربما تساهم في تطوير التعليم. وقد توصل إلى هذه النتائج بعد تحليل إجابات أفراد عينة الدراسة من خلال توزيع الاستبانات على المختصين بشبكات الحاسب الآلي، كما توصل أيضا إلى أن جميع أفراد عينة الدراسة قد أبدوا ضرورة تطبيق التكنولوجيا الحديثة باستخدام شبكة الإنترنت الذي سيساعد على نجاح المشاركات العلمية والتعرف على الآراء والأفكار الجديدة ذات الاهتمام المشترك بين الباحثين.

٤ - تناولت دراسة ديفرسن وآخرين Dufresne [٨، ص ص ٣-٤٦] حول استخدام معلمي الفيزياء للعروض التعليمية وأثرها في تعليم طلاب المجموعات الصغيرة للمرحلة الثانوية في الفصول الدراسية باستخدام الوسائل المتعددة والمتصلة بشبكة الإنترنت. وتوصلت الدراسة إلى أن هذه العروض تؤدي إلى تفاعل الطلاب مع المواقف التعليمية التي استخدمها معلمو الفيزياء من خلال المشاركة والنشاط الفعال باستخدام شبكة الإنترنت في الحصول على معلومات جديدة وإجراء مناقشات فعالة ومطولة ومثمرة حول الموقف التعليمي في الفصل الدراسي.

٥ - أشار الكاملي [٤، ص ٢١] إلى أن الرئيس الأمريكي بيل كلينتون أطلق مبادئه عام ١٩٩٦م المعروفة باسم (تحديات المعرفة التكنولوجية) والتي دعت إلى تكثيف الجهود لربط المدارس الأمريكية العامة وصفوفها بشبكة الإنترنت وذلك بحلول عام ٢٠٠٠م، وأشار أيضا إلى أن نسبة المدارس المرتبطة بالإنترنت قد وصلت إلى ٦٥٪ في خريف عام ١٩٩٦م، وارتفعت إلى ٧٨٪ في خريف ١٩٩٨م، ومن المتوقع أن تتجاوز ٩٥٪ بحلول عام ٢٠٠٠م.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي في وصف وتحليل بيانات الدراسة على ضوء المعلومات المتوافرة في هذه الدراسة والمتمثلة في تطبيق الاستبانة والتي قام الباحث بتصميمها وتطبيقها وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام التكرارات والنسب المئوية.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ٧٢ عضو هيئة تدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة

اختار الباحث الاستبانة وقام بتصميمها على ضوء الدراسات وخبرة الباحث في مجال تكنولوجيا التعليم والاتصال، ومن ثم عرضت الاستبانة بما تتضمنه من فقرات (وعددها ٢٢ فقرة) على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم وسائل وتكنولوجيا التعليم وقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية، وذلك بهدف مراجعتها وإبداء مرئياتهم عن مضمونها ووضوحها وملاءمتها للغرض المحدد لها ومن ثم عدلت فقراتها في ضوء ملاحظاتهم.

ثم بعد ذلك تم حساب معامل صدق الاستبانة بجميع عباراتها وكانت دالة بمستوى (٠,٠١)؛ ثم تم حساب معامل الثبات لفقرات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وأظهرت النتيجة أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات ٧٩٪ وهي درجة يمكن الوثوق فيها.

النتائج ومناقشتها

الجزء الأول – معلومات عامة

تم تحليل إجابات أعضاء هيئة التدريس لفقرات الاستبانة والتي تتعلق بالجنسية، واتضح أن نسبة السعوديين ٩٢٪ وعددهم ٦٦، بينما ٨,٣٪ غير سعوديين وعددهم ٦. ثم تم تحليل إجابات عينة الدراسة المتعلقة بالوظيفة الحالية واتضح أن عدد الذين يحملون درجة أستاذ ٦ ونسبتهم ٨,٣٪، والذين يحملون وظيفة أستاذ مشارك عددهم ١٧ ونسبتهم ٢٣,٧٪، و ٤٩ ممن يحملون وظيفة أستاذ مساعد ونسبتهم ٦٨٪.

ويوضح جدول رقم ١ أن ثلاثة أرباع عينة الدراسة تقريبًا ممن يحملون وظيفة أستاذ مساعد.

الجدول رقم ١. الوظائف الحالية لأعضاء هيئة التدريس

مسمي الوظيفة	العدد	النسبة ٪
أستاذ	٦	٨.٣
أستاذ مشارك	١٧	٢٣,٧
أستاذ مساعد	٤٩	٦٨

الجزء الثاني

سئل أفراد عينة الدراسة عن مدى استخدامهم للحاسب الآلي، وعند تحليل الإجابات أفاد أعضاء هيئة التدريس وعددهم ٢٢ ونسبتهم ٣٠,٥٪ بأنهم يستخدمون الحاسب الآلي، بينما أفاد ٤٦ من عينة الدراسة ونسبتهم ٦٤٪ أنهم لا يستخدمون الحاسب الآلي إطلاقًا. ويعتقد الباحث أن هذه النسبة مرتفعة وتشكل منعطفًا خطيرًا خاصة وأن ثلاثة أرباع عينة الدراسة تقريبًا لا تعرف، كيف تستخدم الحاسب الآلي. وتعد هذه النسبة عقبة وتحتاج إلى دراسة ميدانية تبحث عن الأسباب والمعوقات التي تحول دون استخدام الحاسب الآلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الكلية.

كما أن هذه النسبة المرتفعة تؤثر بطبيعة الحال في معدل استخدام شبكة الإنترنت، وعلى أية حال فقد طرح سؤال آخر على عينة الدراسة يوضح مدى حاجة عضو هيئة التدريس إلى المعرفة والإلمام باستخدام الحاسب الآلي من خلال عقد الدورات التدريبية، وهل هناك ضرورة للالتحاق في تلك الدورات؟

وقد أجابت عينة الدراسة بأهمية الدورات التدريبية وعددهم ٦٣ بنسبة ٨٧.٥٪، وأفادت العينة بالرغبة في الالتحاق بالدورات التدريبية وعددهم ٦٦ ونسبتهم ٩٢٪. ويعتقد الباحث أن هذه النسب المرتفعة تظهر حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى معرفة استخدام الحاسب الآلي.

ثم سئلت عينة الدراسة عن مدى استخدام عضو هيئة التدريس لشبكة الإنترنت، وكان السؤال بالصيغة التالية: هل تعلم ما هي شبكة الإنترنت؟ وكانت الإجابة أن ١٥,٣٪ لديهم علم باستخدام الشبكة، و ٩,٧٪ تركوا الإجابة دون تعليق، وأن ٧٥٪ أي ثلاثة أرباع العينة لا تعلم ما هي شبكة الإنترنت، انظر جدول رقم ٢.

جدول رقم ٢. مدى معرفة عينة الدراسة بشبكة الإنترنت

مسمى الوظيفة	العدد	النسبة ٪
لديهم معرفة باستخدام الشبكة	١١	١٥.٣
ليس لديهم معرفة باستخدام الشبكة	٥٤	٧٥
دون تعليق	٧	٩.٧

من جدول رقم ٢ يتضح أن نسبة قليلة من عينة الدراسة تستخدم شبكة الإنترنت، وأن ثلاثة أرباع العينة لا تعرف الإنترنت، وتعد هذه النتيجة عقبة خطيرة وتحتاج إلى برامج توعوية وتعريفية مع عقد دورات متنوعة للتعريف بشبكة الإنترنت واستخدامها على المستوى الأكاديمي من خلال مركز الحاسب الآلي، وكلية الحاسب الآلي، ومركز خدمة المجتمع في الجامعة، مع القيام بتوزيع نشرات تعريفية عن أهمية شبكة الإنترنت، وأن هذه العقبة تحتاج إلى علاج فوري محدد بالوقت والتاريخ. ثم طرح سؤال آخر يتعلق بمدى أهمية الإلمام باستخدام الإنترنت في التعليم، وهل هناك حاجة إلى حضور دورات تدريبية حول استخدام شبكة الإنترنت؟ وأجابت عينة الدراسة أن ٩٧٪ يرون أهمية الإلمام باستخدامه في مجالات التعليم، و ٩٢٪ يرون الحاجة الماسة إلى حضور دورات تدريبية حول كيفية استخدام شبكة الإنترنت الاستخدام التربوي السليم.

كما طرح سؤال آخر على عينة الدراسة عن مدى استخدام الشبكة في المكتب أو المنزل، وأجابت عينة الدراسة أن ١٢٪ يستخدمون الشبكة في المنزل و٣٪ يستخدمونه في المكتب عن طريق مركز الحاسب الآلي في بهو الجامعة، وأن ٧٦٪ لا يستخدمون الشبكة سواء في المنزل أو المكتب لعدم توافر الخدمة لديهم حاليا، وأن ٩٪ تركوا الإجابة دون تعليق.

ثم سئلت عينة الدراسة سؤالا آخر يتعلق بدور الإنترنت في خدمة التخصصات العلمية والأدبية، وأجابت عينة الدراسة بأن ٩٢٪ وعددهم ٦٦ يرون أهمية الإنترنت في خدمة التخصصات العلمية والأدبية، بينما ٨٪ وعددهم ٦ لا يرون أهمية شبكة الإنترنت في خدمة التخصصات العلمية والأدبية. كما سئلت عينة الدراسة عن إمكان استخدام شبكة الإنترنت كوسيلة تعليمية تساعد الأستاذ في شرح المادة الدراسية لاحتوائها على النص

(المحتوى)، والصورة ، والصوت، والحركة (الفيلم)، وأجابت عينة الدراسة وعددها ٥٢ ونسبتهم ٧٢٪ أنه بالإمكان استخدام شبكة الإنترنت كوسيلة تعليمية لاحتوائها على الوسائط المتعددة ، وهذا يؤكد ما توصلت إليه الدراسة التي قام بها ديفرسن وآخرون Dufersne [٨، ص ص٣-٤٦]، بينما ١١٪ وعددهم ٨ لا يرون ذلك، وأن ١٧٪ وعددهم ١٢ تركوا الإجابة دون تعليق، انظر جدول رقم ٣ .

جدول رقم ٣. استخدام شبكة الإنترنت كوسيلة تعليمية

مسمى الوظيفة	العدد	النسبة ٪
إمكان استخدام الشبكة كوسيلة تعليمية	٥٢	٧٢
عدم إمكان استخدام الشبكة كوسيلة تعليمية	٨	١١
دون تعليق	١٢	١٧

ثم سئلت عينة الدراسة عن تأييدهم لتوفير خدمة شبكة الإنترنت في بعض المراحل التعليمية وكانت الإجابة كما هي موضحة في جدول رقم ٤ والذي يوضح تأييد عينة الدراسة في توفير شبكة الإنترنت في الجامعات والكليات ومراكز الأبحاث والمعاهد بنسب (٨٣٪، ٨٩٪، ٧٦٪، ٧٩٪) على الترتيب. بينما حصلت المدارس الثانوية على ٦١٪ ، والمدارس المتوسطة على ٤٦٪ ، والمدارس الابتدائية على ٢٤٪.

جدول رقم ٤. النسبة المئوية لمعدل تأييد توافر خدمة شبكة الإنترنت للمراحل التعليمية المختلفة

المرحلة	نعم (العدد)	النسبة ٪	لا (العدد)	النسبة ٪
الجامعات	٣٩	٨٣	١٢	١٧
الكليات	٦٢	٨٩	١٠	١٤
مراكز البحوث	٥٥	٧٦	١٧	٢٤
المعاهد	٥٧	٧٩	١٥	٢١
المدارس الثانوية	٤٤	٦١	٢٨	٣٩
المدارس المتوسطة	٣٣	٤٦	٣٩	٥٤
المدارس الابتدائية	١٧	٢٤	٥٥	٧٦

ويستطيع الباحث أن يستنبط من تلك النتائج أن هناك توجها عاما بين أفراد العينة إلى ضرورة توفير خدمة شبكة الإنترنت في جميع المراحل الدراسية، وهذا يؤيد ما توصلت إليه الدراسة التي قام بها الكاملي [٤ ، ص ٢١].

الجزء الثالث

خصص هذا الجزء لأعضاء هيئة التدريس الذين لديهم اهتمامات وإلمام باستخدام شبكة الإنترنت، حيث سئل أفراد العينة عن مدى استخدامهم للبريد الإلكتروني في تلقي الرسائل البريدية. وأجابت عينة الدراسة أن ٨٪ وعددهم ٦ يستخدمون البريد الإلكتروني في إرسال واستقبال المعلومات، وأن ٤٪ وعددهم ٣ لا يستخدمون البريد الإلكتروني، بينما ٣٪ وعددهم ٢ لم يجيبا عن السؤال.

ثم طرح سؤال على العينة نفسها يتعلق بمدى الاستفادة من الخدمات التي تقدمها شبكة الإنترنت من خلال مواقع البحث التالية :

١ - أجابت عينة الدراسة أن ٤٪ وعددهم ٣ يستخدمون خدمة news في الحصول على الأخبار السياسية، والاقتصادية، والثقافية، والتعليمية، وغيرها، وأن ١٠٪ لا يستخدمون وعددهم ٧ ، بينما ١,٣٪ وعددهم ١ ترك الإجابة دون تعليق.

٢ - أجابت عينة الدراسة أن ٨٪ وعددهم ٦ يستخدمون خدمة usenet وهي الحصول على المعلومات التي توجد في المكتبات العالمية، بينما ٥.٥٪ وعددهم ٤ لا يستخدمون تلك الخدمة، بينما ١,٣٪ من عينة الدراسة تركوا الإجابة دون تعليق وعددهم ١ .

٣ - أجابت عينة الدراسة أن ١٢,٥٪ وعددهم ٩ يحصلون على المعلومات المتنوعة من خدمة الويب web، وأن ١,٣٪ وعددهم ١ لا يستخدمها في الحصول على المعلومات من تلك الخدمة، وأن ١.٣٪ وعددهم ١ ترك الإجابة دون تعليق. ويتضح من خلال النتائج أن معظم عينة الدراسة تحصل على المعلومات المتنوعة من شبكة web لأهميتها في الحصول على المعلومات المتعددة التي تشتمل على النصوص، والرسوم، والصور، والأصوات، والأفلام المتحركة التي يمكن حفظها والاستفادة منها.

ثم طرح سؤال آخر على العينة السابقة والتي لديها اهتمام بشبكة الإنترنت، ومضمونه عن أفضل محركات البحث في الحصول على المعلومات من خلال شبكة الإنترنت، وأجابت العينة أن معظم محركات البحث التي يستخدمونها هي: Yahoo و Infoseek و New Research و Excite و Look Smart و Snap و Eric.

الجزء الرابع

خصص هذا الجزء لجميع أفراد عينة الدراسة وتضمن خمسة أسئلة مفتوحة تصف ما تراه مناسبًا حيال الأسئلة التالية:

السؤال الأول

ما مخاطر استخدام شبكة الإنترنت في التعليم؟

وأجابت عينة الدراسة وعددهم ٩ بنسبة ١٢,٥٪ بأن مخاطر شبكة الإنترنت كثيرة منها:

١ - أنها تحتوي على المناظر الخليعة والصور الفاضحة.

٢ - تشتمل على الأفكار المسمومة التي تؤثر في العادات والقيم والتقاليد.

٣ - لها سلبيات دينية وأخلاقية نتيجة الغزو الفكري والثقافي ثم ظهور الملل الدينية والطائفية.

٤ - تتعرض البحوث والدراسات العلمية إلى السرقة من قبل مستخدمي الشبكة.

السؤال الثاني

ما الفائدة من استخدام شبكة الإنترنت في مجال التعليم؟

وأجابت عينة الدراسة وعددهم ٨ بنسبة ١١٪ بأن الفوائد من استخدام الشبكة هي وفقًا للعبارات التالية:

١ - الحصول على المعلومات بصورة سريعة وبوقت كاف وهي بذلك توفر الوقت والجهد في الحصول على المعلومة.

٢ - تؤدي إلى الاطلاع على المراجع الكثيرة والبحوث المتنوعة الحديثة ذات العلاقة بالتخصص ولها فوائد عدة في المجالات التعليمية والثقافية والعلمية.

٣ - تبادل الأفكار والمعلومات والخبرات من خلال الرسائل البريدية e-mail بين مستخدمي الشبكة بطريقة فورية وسريعة.

٤ - تعد الشبكة منفذًا من منافذ المعرفة الحديثة وهي أفضل مكتبة يمكن أن يرجع إليها الأستاذ والطالب والباحث.

٥ - توجد روح الحماس في تعامل الأستاذ والطالب مع الشبكة لأنها تهيئ الفرد في الوقوف على كل ما هو جديد من الكتب، والرسائل، والبحوث، والدوريات، والانفتاح على مصادر المعرفة في العالم.

٦ - توسع أفق الأستاذ والطالب في المعرفة.

٧ - معرفة الأخبار العالمية في شتى المجالات.

وهذه النتائج تؤكد ما توصلت إليه دراسة لاري Laurie [٩، ص ص١٥-٢٢].

السؤال الثالث

ما مدى اقتناعك بأهمية تأمين شبكة الإنترنت لجميع فئات المجتمع وما هي المجالات؟

وأجابت عينة الدراسة عن السؤال المفتوح وعددهم ٩ بنسبة ١٢,٥٪ بأن أهمية تأمينها تتبلور وفق العبارات التالية:

١ - أعتقد أن تأمينها ينبغي أن يقتصر على النشاط العلمي والاقتصادي.

٢ - لدي قناعة تامة بأهمية الإنترنت للفئات الأكاديمية فقط لمزاياها العظيمة التي تظهر في خدمة web.

٣ - أن الإنترنت مهمة لأنها هي أداة المستقبل للحصول على المعلومات وذلك بالاتصال بالعالم الخارجي.

٤ - اقتناع تام بأهميتها ويجب أن تتوافر لدى جميع فئات المجتمع لأنهم قادرون على تحديد مواقفهم حيال الشبكة.

٥ - أن الإنترنت هي شبكة الاتصالات التي تتيح المعرفة لكل من يحتاج إليها.

٦ - لا داعي لتأمينها لجميع فئات المجتمع وإنما تكون محدودة للفئة التعليمية التي تحمل الشهادة الثانوية فما فوق.

٧ - لست مقتنعا بأهمية الشبكة لوجود مخاطرها العقائدية على المجتمع كما أنها تثير الشبهات وتدغدغ الشهوات فهي لا تصلح للجميع بل لا بد من ضبطها ما أمكن وما لا يدرك كله لا يترك جله.

٨ - أعتقد أنه ينبغي أن يتم تأمينها للجهات التعليمية وتحت ضوابط تضعها المؤسسات التعليمية.

٩ - أرى أن يتم تأمينها في الجامعات والمدارس والمعاهد والمكتبات وجميع المؤسسات التعليمية.

السؤال الرابع

ما معوقات استخدام شبكة الإنترنت؟

وأجابت عينة الدراسة عن السؤال المفتوح وعددها ١٠ ونسبتهم ١٣,٨٪ بأن المعوقات تضمنت العبارات التالية:

١ - عدم إلمامي باستخدام الحاسب الآلي الذي بدوره لا يمنحني الفرصة لاستخدام شبكة الإنترنت.

٢ - عدم توافر الدورات التدريبية التي تؤهل عضو هيئة التدريس في استخدام شبكة الإنترنت.

٣ - عدم توافرها في مكان العمل يعيقني في معرفة كيفية استخدامها.

٤ - ارتفاع تكاليف الاشتراك في شبكة الإنترنت يعيقني من استخدامها للاستعمال المنزلي.

٥ - عدم توافر أجهزة الحاسب الآلي في مكاتبنا مما يؤدي إلى محدودية ارتباطنا بالشبكة إذا توافرت.

٦ - عدم توافر المعلومات الكافية حول كيفية استخدام الشبكة في التعليم.

٧ - عند الدخول إلى شبكة الإنترنت وطلب المعلومات اللازمة فإن عملية الحصول عليها تستغرق وقتًا طويلاً.

٨ - وجود مشكلات كثيرة في الاتصالات الهاتفية عند استخدام الشبكة.

٩ - حجب بعض المواقع يعيقني في استخدام الشبكة.

١٠- قلة توافر الخطوط الهاتفية التي تجعلها في متناول الجميع.

١١- تعارض ما تنشره الشبكة من معلومات مع القيم والعادات الأصيلة للمجتمع.

١٢ - ضياع الوقت في الحصول على المعلومات المطلوبة لتنوع وكثافة المعلومات المتوافرة بها.

السؤال الخامس

هل لديك اقتراحات أو آراء أخرى؟

وأجابت عينة الدراسة وعددهم ٥ ونسبتهم ٧٪ بأن الاقتراحات تضمنت العبارات التالية:

١ - أرى ضرورة التعجيل في إدخال خدمة الإنترنت في الكلية لتخدم جميع المجالات وبدون استثناء.

٢ - عمل دورات إجبارية لكل أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في الجامعة للتعامل مع شبكة الإنترنت بعد التدريب على استخدام الحاسب الآلي.

٣ - أن يتم وضع المحاضرات الجامعية في شبكة الإنترنت حتى يستفيد منها جميع الطلاب.

٤ - فتح باب المجال لجميع طلاب الدراسات العليا في الدخول في الشبكة وتزويدهم بعناوينهم البريدية e-mail.

٥ - تفادي مساوئ استخدام الإنترنت والدخول إلى إيجابياتها، ومن ثم توعية المستخدمين بسلبياتها من خلال البرامج الإذاعية، والتلفزيونية، والصحف، والمجلات، والنشرات التي توزع على المؤسسات التعليمية.

٦ - تخفيض التكاليف المالية في الدخول إلى الشبكة مما يجعلها أكثر جاذبية في دخول جميع أفراد المجتمع والاستفادة من خدماتها.

التوصيات

أوضحت هذه الدراسة أن عددًا كبيرًا من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية يدركون الدور المهم الذي تلعبه شبكة الإنترنت في مجال التعليم وفي مجالات الحياة الأخرى، ويدركون

أيضًا المسؤولية المنوطة بهم تجاه استخدامها، إلا أن فئة قليلة تنكر الأدوار التي يمكن أن يجنيها الفرد نحو استخدام الإنترنت ولهم آراؤهم الخاصة. ولكن الغالبية العظمى تؤكد أهمية الشبكة ودورها الفعال في دفع عملية التعليم إلى الأمام ورفع المستوى العلمي والمعرفي لدى عضو هيئة التدريس والطالب والمجتمع بجميع فئاته. وبناء على نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

١ - ضرورة توفير أجهزة الحاسوب لجميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية حتى يتسنى لهم استخدام الشبكة في مكاتبهم أو في الفصول الدراسية التي يتم اختيارها في التدريس.

٢ - ضرورة أن يتعرف أعضاء هيئة التدريس والطلاب في الجامعة على الخدمات التي تقدمها شبكة الانترنت، والتأكيد على أهمية استخدامها الاستخدام الأمثل من خلال البرامج التوعوية.

٣ - ضرورة عقد دورات تدريبية قصيرة أو ورش عمل حول كيفية استخدام شبكة الإنترنت، على أن تكون متجددة من أجل التعرف على كل ما يستجد في هذا الحقل.

٤ - ضرورة إضافة مادة جديدة باسم "الإنترنت ودورها في التعلم" تدرس في قسم الوسائل وتكنولوجيا التعليم وقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية، وأن تخصص لها مساحة في التدريس بما يتناسب وتعاظم أهمية الإنترنت ودوره في التعليم.

٥ - حث أعضاء هيئة التدريس والطلاب على حضور الأنشطة العلمية والندوات، والاجتماعات، وورش العمل ذات العلاقة بشبكة الإنترنت، سواء داخل الجامعة أو خارجها.

كما يوصي الباحث بإجراء مزيد من الدراسات من خلال استقصاء جوانب أخرى لم تتطرق لها الدراسة منها تبني خطة عملية ترمي إلى توسيع الوجود العربي على الإنترنت.

وبالله التوفيق .

المراجـــــع

[١] مارتن كانوري وآخرون. *التربية والكمبيوتر*. ترجمة حسين الطوبجي. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة، إدارة التقنيات التربوية، ١٩٩٦م.

[٢] Galbreath, J. "The International : Past, Present, and Future." *Educational Technology*, 37, no. 6 (1997), 39-45.

[٣] بيتر. كنت، *الدليل الكامل إلى الإنترنت*. ترجمة سامح الخلف. بيروت: الدار العربية للعلوم، ١٩٩٧م.

[٤] الكاملي، عبدالقادر. "دليلك المستقل إلى عالم إنترنت وإنترانت." *مجلة الإنترنت*، دبي (أكتوبر ١٩٩٨م)، ٢٠-٢١.

[٥] جيمس، ستورات. *الإنترنت للأولاد*. ترجمة مركز التعريب والبرمجة. ط١. القاهرة: الدار العربية للعلوم، ١٩٩٨م.

[٦] طلبه، محمد فهمي. "دليلك المستقل إلى عالم إنترنت وإنترانت." *مجلة الإنترنت*، دبي (١٩٩٨م)، ٣٠.

[٧] Grant, C. , and T. Scott. "The Super Highway: A Revolutionary Means of Supporting Collaborative Work." International On-Line Information Meeting, 3-5, December 1996, London, U.K.

[٨] Dufrense, R., et al. "Classtalk: A Classroom Communication System for Active Learning." *Journal of Computing in Higher Education*. 7, no. 2 (1996), 3-46.

[٩] Laurie, A. "Creating a Classroom with the World Wide Web." *Educational Technology*, 37, no. 3 (1997), 15-22.

A Study of Faculty Members' Perceptions Regarding the Internet in the College of Education at King Saud University

Jamal A. Al-Sharhan

Associate Professor, Department of Educational Technology, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract . The main objective of this study was to explore the views of faculty members in the College of Education, King Saud University, regarding the internet. To achieve this purpose a questionnaire was designed by the researcher and administered randomly to 72 faculty members. The major finding of the study were as follows:

1 - 64% of the sample have not used computers at all, and 75% of the sample have not used the internet.

2 - Opinions of the sample were in agreement concerning the importance of using the computer and the internet in learning, beside they need for training courses in both computer and internet.

3 - Opinions of the sample were in agreement concerning the importance of providing internet facilities in Saudi universities, colleges, research centers, institutions and schools.

4 - Faculty members offered some advantages, disadvantages and suggestions for using the internet.In the light of the previous findings the researcher presented some recommendations.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٥٧٣-٦٠٦ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

دوافع التحاق الطلبة السعوديين للدراسة في قسم التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة الملك سعود

حبيب علي ربعان و عبد الحميد عبد الله الأمير

أستاذان مساعدان، قسم التربية البدنية وعلوم الحركة،

كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٢٠/٢/٢٥ ١٤٢٠هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/١/٣هـ)

ملخص البحث. أجريت هذه الدراسة بهدف التعرف على الدوافع الرئيسة للراغبين في الالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة الملك سعود، وكذلك مدى تأثير كل من تخصص الطلبة في المرحلة الثانوية (علمي - أدبي)، ومكان ممارسة النشاط الرياضي، وعمل أحد أفراد العائلة في مهنة التعليم وخصوصا تعليم مادة التربية البدنية على دوافع الراغبين بالالتحاق بالقسم. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وذلك بتصميم استبانه لجمع البيانات. وقد اشتملت الاستبانة على ثلاثة محاور تضمنت ثماني وعشرون عبارة، وزّعت على١٢٠ طالبا من المتقدمين للالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة.

وقد خرجت هذه الدراسة بعدة نتائج مهمة من بينها، أن أهم الدوافع الرئيسة لالتحاق الطلبة بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة بغض النظر عن تخصصهم في الثانوية العامة كانت: حبي لمادة التربية البدنية، وحبي لتعليم مادة التربية البدنية، وحبي لمهنة التعليم بشكل عام، ولتطوير قدراتي البدنية، ولأنني أمارس الأنشطة الرياضية، ولأن خريج كلية التربية مضمون الوظيفة، ولأنها تعدّ خطوة إلى مهنة أخرى غير مهنة التعليم. كما أكدت النتائج أن أهم دوافع الالتحاق بقسم التربية البدنية لأفراد العينة هي دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية، تليها في الأهمية الدوافع الاقتصادية والاجتماعية، ثم بعد ذلك تأتي الدوافع العلمية والمهنية. وكذلك إن الدوافع الكلية للالتحاق بقسم التربية البدنية لطلبة التخصص الأدبي في الثانوية العامة أكبر من الدوافع الكلية لطلبة التخصص العلمي. كما أن الرياضيين الذين يمارسون النشاط الرياضي المنظم في الأندية

لديهم الثقة بأنفسهم للنجاح في مهنة تتعلق بشكل كبير بمستوى استعداداتهم وقدراتهم البدنية والرياضية أكثر من غير الرياضيين.

المقدمـــــــة

لقد ازدادت أعداد الطلبة الراغبين في الالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة، أحد أقسام كلية التربية بجامعة الملك سعود، في السنوات القليلة الماضية. حيث يتقدم لاختبارات القبول بالقسم في كل فصل دراسي ما معدله ٣٠٠ طالب ممن لديهم الرغبة بالالتحاق بالقسم، إلا أن القسم يقوم باختيار عدد محدود يتراوح بين خمسين وثمانين طالبا. مما دعانا إلى التساؤل عن ماهية الدوافع التي تكون وراء هذا الكم الهائل من الطلبة الذين يتقدمون للحصول على شهادة في تدريس مادة التربية البدنية لتلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية. خصوصا إذا ما عرفنا مدى أهمية وتأثير هذه الدوافع مع القدرات العقلية أو المهنية على النجاح في العملية التعليمية والمهنية من قبل الفرد [١].

يعدّ المعلم حجر الزاوية في نجاح العملية التعليمية حيث تقع على عاتقه الكثير من المسؤوليات التي، إن تحققت، يكون نتاجها نشئا صالحا يفيد نفسه ومجتمعه، وخصوصا معلم التربية البدنية. إذ تشير بدير والمطوع [٢] إلى أن المعلم هو قائد الموقف التعليمي وموجهه، وهو الذي يناط به مسؤولية وضع البرنامج التنفيذي للمنهج الدراسي، وهو الذي يخطط للدرس، وهو الذي يخطط لمستوى الدافعية الواجب توافرها لدى التلاميذ. كما أنه القدوة التي يقتدي بها المتعلمون. ويعد معلم التربية البدنية بشكل خاص المعلم الذي تتاح له الفرص العديدة للتأثير في نمو التلاميذ من جميع النواحي البدنية، والنفسية، والصحية، والاجتماعية، والخلقية. وقد يرجع ذلك إلى طبيعة مادة التربية البدنية وما تتميز به من إشباع لعديد من حاجات وميول التلاميذ وارتباطها بعوامل المرح والسرور والنشاط التنافسي.

ولما كان لدور المعلم من أهمية في المجتمع، فإن عملية اختيار من لديهم القدرات والإمكانات للنجاح في هذه المهنة التربوية يعدّ من الأهمية بمكان حتى لا نخرّج من مؤسسات إعدادهم المهني من ليس لديهم القدرة أو الدوافع لأداء مهمتهم على خير وجه. كما أن عملية اختيار أفضل الطلبة المتقدمين للالتحاق بأقسام التربية البدنية في المملكة العربية السعودية والكثير من الدول العربية تقوم في معظم الأحيان على: الكشف الطبي، واختبارات للياقة البدنية

والمهارية، والمقابلة الشخصية. بينما لا توجد هناك اختبارات سيكومترية - حسب علم الباحثين- للكشف عن دوافع الالتحاق لمهنة التعليم. الأمر الذي نادى به الكثير من الباحثين والمهتمين بالعملية التعليمية ومن بينهم الحماحمي [١]، وقطامي [٣]، ولوكي [٤]، بضرورة وضع "أداة سيكومترية تستخدم للتعرف على دوافع المتقدمين لمهنة التعليم وتحديدها."

لقد عرّف المهتمون بعلم النفس، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس الرياضي الدوافع بتعريفات متعددة ومن بين هذه التعريفات للدوافع ما أورده زيدان في كتابه *الدوافع والانفعالات* من أنها " تلك الطاقات التي ترسم للفرد أهدافه وغاياته لتحقيق التوازن الداخلي أو تهيئ له أفضل تكيف ممكن مع بيئته الخارجية" [٥ ، ص ٣٨]. بينما يؤكد كراتي [٦] على أن دراسة الدوافع تتطلب إمعان النظر وتفحص الأسباب التي تفسر لماذا يختار الأفراد أشياء معينة للقيام بها؟ ولماذا يؤدون أشياء معينة بكل تركيز؟ ولماذا يداومون بإصرار على العمل أو الأداء لمدة طويلة من الوقت؟ فيما ذهب راتب إلى تعريف الدافع على أنه "حالة من التوتر تثير السلوك في ظروف معينة وتوجهه وتؤثر عليه" [٧ ، ص ٣٨]. وبذلك يتضح وبصورة جلية مدى أهمية الدوافع الإيجابية التي تدفع المعلم لإنجاح العملية التربوية من حيث مدى الاستمرارية في أداء مهامه وبذل الجهود الكفيلة للحصول على أفضل النتائج. كما أن معرفة دوافع الراغبين للالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة ذات أهمية للمفاضلة بينهم ومساعدتهم لتحقيق هذه الرغبات والدوافع. لذا فإن هناك حاجة ماسة لهذه الدراسة.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على:

١- دوافع الراغبين في الالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة الملك سعود.

٢- مدى تأثير كل من تخصص الطلبة في المرحلة الثانوية (علمي - أدبي)، ومكان ممارسة النشاط الرياضي، وعمل أحد أفراد العائلة في مهنة التعليم وخصوصا تعليم مادة التربية البدنية على دوافع الراغبين بالالتحاق بالقسم.

تساؤلات الدراسة

في ضوء أهداف هذه الدراسة يضع الباحثان التساؤلات التالية :

١- ما هي دوافع الراغبين في الالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة الملك سعود؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دوافع المتقدمين للالتحاق بقسم التربية البدنية بجامعة الملك سعود في كل من المتغيرات التالية :

أ) تخصص الطلبة في المرحلة الثانوية (علمي - أدبي).

ب) مكان ممارسة النشاط الرياضي.

جـ) عمل أحد أفراد العائلة في مهنة التعليم وخصوصاً تعليم مادة التربية البدنية؟

الدراسات السابقة

على الرغم من قلة الدراسات المتعلقة بدوافع التحاق الطلبة لكليات التربية وأقسام التربية البدنية على وجه الخصوص في العالم العربي ، إلا أن هذه الدراسات قدمت مجموعة من النتائج التي يمكننا أن نعتمد عليها عند محاولتنا التعرف على دوافع التحاق الطلبة بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة في جامعة الملك سعود فيما يلي :

- في دراسة الكخن [٨] عن دوافع التحاق الطلاب في جامعة الملك عبد العزيز بكلية التربية ، اتضح أن إرضاء الوالدين ، وحبهم لمهنة التعليم ، والاستفادة من العلوم المتقدمة في البرنامج ، والرغبة في خدمة الوطن ، وفي سد حاجات المملكة من المعلمين ، كانت أهم دوافع الطلاب للالتحاق بكلية التربية. بينما لم يكن الدافع الاقتصادي ذا أهمية بالنسبة لهم.

- كما أجرى نجيب [٩] دراسة هدف من خلالها التعرف على دوافع الدراسة لطلبة كليات المجتمع بالأردن. وقد أظهرت النتائج أن دوافع الطلبة للالتحاق بكليات المجتمع كانت تعليمات القبول الصعبة التي منعتهم من دخول الجامعات ، عدم القدرة المادية لدخول الجامعات ، وقصر مدة الدراسة في كليات المجتمع ، وقرب الكليات من أماكن سكن الطلبة ، وتأجيل الخدمة العسكرية الإجبارية ، وتوافر فرص عمل للخريجين ، وتعدد التخصصات وحرية الاختيار ،

وسهولة التخرج، والاتجاهات الإيجابية من قبل أولياء أمور الطلبة نحو كليات المجتمع، ومن أجل الحصول فقط على شهادة أعلى من شهادة الثانوية العامة [٣].

من بين الدراسات الحديثة التي تطرقت إلى دوافع التحاق الطلبة بكليات المعلمين العالية، دراسة قامت بها قطامي [٣] بهدف التعرف إلى دوافع التحاق الطلبة الأردنيين بكلية تأهيل المعلمين العالية، وكذلك معرفة ما إذا كانت هذه الدوافع تختلف باختلاف الجنس، والمعدل التراكمي، والتخصص في الكلية، والمستوى الأكاديمي. وقد تكونت عينة الدراسة من ٤٨٥ طالبا وطالبة اختيرت بطريقة عشوائية. وقد قسمت دوافع التحاق الطلبة لكليات المعلمين العالية إلى أربعة محاور هي: (١) دافع الإنجاز، (٢) الدافع العلمي، (٣) الدافع المسلكي، (٤) الدافع الاقتصادي.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن أفراد العينة من ذوي المعدل التراكمي المرتفع لديهم دافع الإنجاز والدافع العلمي والدافع المسلكي لالتحاقهم بالكلية أكثر من ذوي المعدلات التراكمية المتوسطة والمنخفضة. كذلك أشارت النتائج إلى أن الذكور قد أبدوا درجة أعلى من الإناث لسبب التحاقهم في الدافع العلمي، بينما أبدت الإناث درجة أعلى من الذكور في الدافع المسلكي للالتحاق، بينما لم يكن هناك فروق بين الجنسين بالنسبة لدافع الإنجاز والدافع الاقتصادي للالتحاق بكليات المعلمين العالية.

كما أن هناك بعض الدراسات التي أجريت للتعرف على دوافع التحاق الطلبة بأقسام التربية البدنية والرياضية في المجتمعات العربية. من بين هذه الدراسات دراسة قامت بها جرانة [١٠] للتعرف على دوافع التحاق الطلبة والطالبات بكليات التربية الرياضية بجمهورية مصر العربية. ولقد بلغ عدد أفراد العينة ٣٨٠ طالبا وطالبة. وكانت الباحثة قد صنفت دوافع التحاق الطلبة والطالبات بكليات التربية الرياضية إلى ثلاثة مجالات وهي: (١) المجال الرياضي، (٢) المجال العلمي، (٣) المجال الاقتصادي والاجتماعي. وقد أسفرت النتائج عن أن دوافع المجال الرياضي قد احتلت المراتب العليا لدى الطلبة والطالبات من بين دوافع الالتحاق بكليات التربية الرياضية، بينما تلتها دوافع المجال العلمي، ثم دوافع المجال الاقتصادي والاجتماعي. كذلك بينت النتائج أن أهم دوافع المجال الرياضي كانت وفقاً لما يلي: لكي أرفع مستوى لياقتي البدنية،

ولاكتساب القوام الجيد والصحة الجيدة، ولكي أستطيع الارتقاء بمستوى مهارتي. أما أهم دوافع المجال العلمي فكانت كالتالي: ولأن الدراسة أربع سنوات مثل باقي الكليات للحصول على البكالوريوس، ولأن الدراسة بالكلية عملية ونظرية، ولأن الدراسة بالكلية عملية أكثر منها نظرية. بينما حددت النتائج أهم دوافع المجال الاقتصادي والاجتماعي في: حتى ألتحق بالكليات العسكرية، ولأن فرص العمل بعد التخرج من الكلية مضمونة.

وقد قام الحماحمي [١] بدراسة للتعرف على دوافع التحاق الطلاب بقسم التربية الرياضية بجامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية، وكذلك الفروق بين الطلبة الرياضيين وغير الرياضيين في دوافع التحاقهم بقسم التربية الرياضية. وتكونت عينة الدراسة من ١٥٤ طالباً في الفترة من الفصل الدراسي الأول عام ١٤٠٣/١٤٠٤هـ وحتى الفصل الدراسي الأول عام ١٤٠٦/١٤٠٧هـ من الطلبة الذين اجتازوا اختبارات القبول. وقد قسم الباحث دوافع الالتحاق بقسم التربية الرياضية إلى ثلاثة محاور هي: (١) الدوافع العلمية والمهنية، (٢) الدوافع الاقتصادية والاجتماعية، (٣) دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية. وأفادت النتائج أن أهم دوافع التحاق الطلاب بقسم التربية الرياضية بجامعة أم القرى كانت على النحو التالي: العمل في مهنة التربية الرياضية يتيح الفرصة لتكوين علاقات اجتماعية بصورة أفضل مع الآخرين عن غيره في المهن الأخرى، والميل نحو العمل في مجال التربية الرياضية، والدراسة عملية ونظرية معا، وتقدير المجتمع للمهنة، ومناسبة الدراسة للاستعدادات الشخصية، وتنمية القدرات البدنية، والدراسة تتمشى مع الميول الشخصية، وحب مادة التربية الرياضية منذ الصغر. كذلك بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الرياضيين وغير الرياضيين في دوافع التحاقهم بقسم التربية الرياضية ولصالح الطلبة الرياضيين.

وقد أجرى الباحثان جواد ونايف [١١] دراسة تتعلق بأهم دوافع التحاق الطلاب بكلية التربية الرياضية في جامعة الموصل بالجمهورية العراقية على عينة بلغت ١١٨ طالبا. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة ترتيب دوافع التحاق الطلاب بكلية التربية الرياضية على النحو التالي: (١) الدوافع الجسمية والصحية، (٢) الدوافع المسلكية، (٣) الدوافع العلمية، (٤) الدوافع الاجتماعية.

من خلال استعراض الدراسات السابقة والمتعلقة بدوافع التحاق الطلبة بكليات وأقسام التربية البدنية في العالم العربي، يتضح لنا مدى الاختلاف بين نتائجها باختلاف مجتمع العينة والفترة التي أجريت فيها هذه الدراسات. وهذه إحدى خصائص الدوافع التي قد تختلف باختلاف العوامل الاجتماعية، والمراحل السنية، والطبيعة الجغرافية للمكان وغيرها [١٢]. فنلاحظ أن الدراسات السابقة المتعلقة بدوافع الالتحاق بأقسام التربية البدنية قليلة جداً وقديمة بعض الشيء، حسب علم الباحثين، حيث تم إجراء آخر دراسة قبل ما يزيد على عشر سنوات [١١]. وكذلك الحال في دراسة الحماحمي [١] والتي أجريت عام ١٩٨٧م على عينة من المجتمع السعودي، حيث اختلفت طبيعة المجتمع السعودي في مجالات عديدة خلال الاثنتي عشرة سنة السابقة، وخصوصا في مجال التربية البدنية والرياضة مما يجعل دراسة الدوافع للالتحاق بقسم التربية البدنية في الفترة الحالية جديرة بالاهتمام. كذلك لم تتطرق الدراسات السابقة لدوافع الطلبة المتقدمين للالتحاق بأقسام التربية البدنية والذين قد لا يكونون ضمن المقبولين للدراسة بهذه الأقسام مما قد يجعلنا نخسر معلومات هامة ومفيدة حول ما يحرك المجتمع ويدفعه نحو تخصص معين دون آخر.

إجراءات الدراسة

مجتمع وعينة البحث

اشتمل مجتمع البحث على الطلبة المتقدمين للالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤١٧/١٤١٨هـ والبالغ عددهم ٣٧٥ طالبا. وقد قام الباحثان بتطبيق استبانة البحث على ١٤٠ طالبا بطريقة عشوائية بعد انتهائهم من اختبار القدرات البدنية. وقد استبعدت ٢٠ استبانة بسبب نقص المعلومات فيها. وبذلك تكون عينة البحث النهائية ١٢٠ طالبا يمثلون ما نسبته ٣٢٪ تقريبا من حجم مجتمع البحث الكلي، حيث تعدّ هذه النسبة كافية لإصدار تعميمات في حدود الدراسة وعدد المفحوصين[١٣ ، ص ٧٦]. وقد بلغ المتوسط الحسابي لأعمار الطلبة ٢٠,٥ سنة وبانحراف معياري قدره ١,١٥ سنة.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة تم تصميم استبانة دوافع التحاق الطلبة للدراسة في قسم التربية البدنية بجامعة الملك سعود (ملحق رقم ١)، وذلك باتباع الخطوات التالية :

١- بعد الاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بدوافع الالتحاق بالكليات والأقسام التربوية بالمجتمعات العربية المختلفة (الحماحمي [١]، وجواد ونايف [١١]، والكخن [٨]، وقطامي [٣])، استعان الباحثان بدراسة الحماحمي [١] كأساس لبناء أداة الدراسة. وذلك لقيام الحماحمي بتصميم استبانه لدراسة دوافع التحاق الطلبة السعوديين بقسم التربية الرياضية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة مما يجعلها الأقرب من حيث تطابق الجوانب الاجتماعية لمجتمع هذه الدراسة مع الأخذ بعين الاعتبار الدراسات الأخرى المرتبطة بموضوع البحث.

٢- تم تقديم القائمة الأولية للاستبانة والمكونة من ٤٠ دافعا مقسمة إلى ثلاث محاور : أ)دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية، ب) الدوافع الاقتصادية والاجتماعية، ٣) الدوافع العلمية والمهنية، إلى مجموعة من المحكمين في مجالات التربية البدنية، وعلم النفس، وعلم النفس الاجتماعي للتأكد من ملاءمة الفقرات لأغراض الدراسة مع ترك الحرية لهم في إضافة عبارات جديدة أو تعديل العبارات السابقة أو استبعادها نهائيا. وقد تم اعتماد الاستبانة بصورتها النهائية والتي اشتملت على ٢٨ فقرة، موزعة على الثلاثة محاور وذلك بعد استبعاد الفقرات التي قلت نسبة الاتفاق عليها عن ٧٥٪، وتعديل بعض الفقرات غير الواضحة أو المكررة وذلك وفقا لآراء المحكمين. ويمثل المحور الأول (دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية) ١١ فقرة، في حين يمثل المحور الثاني (الدوافع الاقتصادية والاجتماعية) ١٠ فقرات، بينما يمثل المحور الثالث (الدوافع العلمية والمهنية) ٧ فقرات (جدول رقم ١).

لقد خضعت الاستبانة لمقياس تقدير الإجابة مكون من خمسة مستويات وفقا لطريقة ليكرت Likert يتراوح من مستوى مهم جدا (٥ درجات) إلى غير مهم على الإطلاق (درجة واحدة) [١٤].

جدول رقم ١ . المحاور الثلاثة للدراسة وأرقام المفردات في القائمة

	المحاور	أرقام المفردات في القائمة	عدد الفقرات
١.	دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية	١، ٢، ٣، ١٢، ١٥، ٢١، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨	١١
٢.	الدوافع الاقتصادية والاجتماعية	٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١٣، ١٤، ٢٣	١٠
٣.	الدوافع العلمية والمهنية	١١، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢٢	٧

الصدق

لقد اعتمد الباحثان على نوعين من أنواع الصدق:

الصدق الظاهري

ويقصد به مدى تمثيل المقياس للمجال الذي يقيسه من حيث نوع المفردات وصياغتها ومدى وضوحها [١٥، ٣٥٣].

صدق المحتوى

والذي تحقق من خلال عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في مجالات التربية البدنية، وعلم النفس، وعلم النفس الاجتماعي، للتأكد من صلاحية المفردات وصياغتها وملاءمتها لكل محور من محاور الاستبانة، لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله. وقد ساعد عرض المقياس على المحكمين والأخذ بآرائهم على زيادة صدق المحتوى بحيث تم التأكد من أن فقرات هذه الإستبانة صادقة في قياس ما وضعت من أجله.

وأخيرا تم إجراء دراسة استطلاعية على مجموعة من طلبة القسم مقاربة لعينة البحث للتعرف عن الفترة الزمنية التي يستغرقها الطالب في الإجابة عن الاستبانة، وكذلك التأكد من قدرة الطلبة على استيعاب مفهوم بنود وفقرات الاستبانة. وقد تبين أن معدل ما يستغرقه الطالب من وقت في الإجابة عن الاستبانة هو ١٠ دقائق تقريباً. كما أنه لم توجد أي مشاكل حول استيعاب الطلبة لمفهوم بنود وفقرات الاستبانة.

الثبات

من أجل تحديد مدى ثبات إجابات الطلبة عن فقرات الاستبانة، فقد تم تطبيق الاستبانة على ٣٠ طالباً من المستوى الثالث بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة، وكذلك إعادة تطبيقها على نفس المجموعة بعد فاصل زمني قدره أربعة أسابيع test – retest ، وذلك بغرض تحديد ثبات أداة البحث كما تم إخراج معامل ألفا Alpha "لكرونباخ" للاتساق الداخلي لكل محور من محاور المقياس والمقياس ككل. وقد دلت النتائج على تمتع الأداة بمعامل ثبات مرتفع ومقبول لأغراض الدراسة (٠,٨٧). وبالنسبة لمعاملات الثبات الخاصة بالمحاور، فقد تراوحت ما بين ٠,٧٨ - ٠,٨٢ (جدول رقم ٢).

جدول رقم ٢ . معامل الاتساق الداخلي لدوافع الالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة

م	المحاور	قيمة معامل الثبات
١.	دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية	٠,٨٢
٢.	الدوافع الاقتصادية والاجتماعية	٠,٧٨
٣.	الدوافع العلمية والمهنية	٠,٨٠
٤.	المقياس ككل	٠,٨٧

مما سبق يتضح أن أداة القياس صادقة وثابتة ويمكن استخدامها في هذه الدراسة.

المعالجة الإحصائية

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والتكرارات والنسبة المئوية، وقيمة (ت)، وتحليل التباين الآحادي، واختبار شيفيه Scheffe test.

النتائج والمناقشة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دوافع الطلبة الراغبين في الالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة الملك سعود، كما حاولت الدراسة أيضا معرفة مدى تأثير كل من تخصص

الطلبة في المرحلة الثانوية (علمي - أدبي)، ومكان ممارسة النشاط الرياضي، وعمل أحد أفراد العائلة في مهنة التعليم وخصوصا تعليم مادة التربية البدنية على دوافع الراغبين بالالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة الملك سعود.

للإجابة عن التساؤل الأول: ما هي دوافع الطلبة الراغبين في الالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة الملك سعود؟ فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات الطلبة عن مقياس الاستبانة (والذي يتضمن ثلاثة محاور وهي دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية، الدوافع الاقتصادية والاجتماعية، والدوافع العلمية والمهنية) في السؤال رقم (٨). وكذلك حساب التكرارات والنسبة المئوية لإجابات الطلبة عن السؤال رقم (٩) في الاستبانة وهو: من القائمة السابقة اختر الدافع الرئيس الأول الذي جعلك تفضّل دراسة تخصص التربية البدنية في المرحلة الجامعية؟

لمعرفة الفروق بين دوافع الالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة لكل أفراد العينة وكذلك من حيث التخصص في المرحلة الثانوية (أدبي - علمي) تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مفردة من مفردات المقياس ومن ثم ترتيبها حسب أهميتها.

يشير جدول رقم ٣ إلى أن أهم دوافع الراغبين بالالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة لجميع المفحوصين وعددهم ١٢٠ طالبا كان على النحو التالي: لحبي لمادة التربية البدنية (٤,٦٩)، وحبي لتعليم مادة التربية البدنية (٤,٦٧)، ولكي أتفوق رياضيا (٤,٤٤)، ولتطوير مهاراتي الرياضية (٤,٣٩)، ولتطوير قدراتي البدنية (٤,٣٨). من خلال الجدول يتبين لنا أن مفردات المحور الأول من محاور الدراسة وهو دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية كان لها أهمية أكبر لدى جميع الطلاب من دوافع المحاور الأخرى (الدوافع الاقتصادية والاجتماعية، والدوافع العلمية والمهنية).

جدول رقم ٣ . ترتيب دوافع الطلبة للالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة

	الدوافع	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢٧.	لحبي لمادة التربية البدنية.	١	٤,٦٩	٠,٧٠	١
٢.	حبي لتعليم مادة التربية البدنية.	١	٤,٦٧	٠,٧٧	٢
٢٦.	لكي أتفوق رياضياً.	١	٤,٤٤	٠,٩٣	٣
١٢.	لتطوير مهاراتي الرياضية.	١	٤,٣٩	٠,٩٣	٤
٢٤.	لتطوير قدراتي البدنية.	١	٤,٣٨	٠,٩٧	٥
٣.	لأنني أمارس الأنشطة الرياضية.	١	٤,٣٧	٠,٩٢	٦
٢٨.	لتقديري لمدرسي التربية البدنية.	١	٤,٣٤	١,١٣	٧
٢٥.	للتميز بالقوام الجيد.	١	٤,٣٠	٠,٩٨	٨
١٥.	لأني أتوقع أن أكون متميزاً في دراستي لتخصص التربية البدنية دون غيره.	١	٤,٢٦	١,٠٩	٩
١.	حبي لمهنة التعليم بشكل عام.	١	٤,٢٣	٠,٩١	١٠
٢١.	لتطوير قدراتي المعرفية.	١	٤,٠٩	٠,٩٩	١١
٩.	لمكانة المعلّم المتميزة في المجتمع.	٢	٤,٠٢	١,١٦	١٢
٨.	لأكون مثل معلّمي الذي أعدّه مثلي الأعلى.	٢	٤,٠١	١,١٩	١٣
٤.	عائلتي شجعتني لأكون معلّماً.	٢	٣,٩٠	١,١٧	١٤
٦.	لأن خريج كلية التربية مضمون الوظيفة.	٢	٣,٧٦	١,٢٤	١٥
٥.	أصدقائي شجعوني لأكون معلّماً.	٢	٣,٦٦	١,٣١	١٦
٧.	العوائد المادية للمعلمين ممتازة.	٢	٣,٥٢	١,٠٦	١٧
٢٠.	لأنها تعد، خطوة إلى مهنة أخرى غير مهنة التعليم.	٣	٣,٥٠	١,٣٣	١٨
٢٢.	لأن مهنة التعليم مريحة.	٣	٣,٢٦	١,٣٤	١٩
١٧.	لأن الإجازات السنوية للمعلمين طويلة.	٣	٣,١٤	١,٣٦	٢٠
١٩.	لأنه لا توجد خيارات أخرى لدي غير الدراسة في قسم التربية البدنية.	٣	٢,٩٨	١,٤٦	٢١
١٨.	لأن تعليم مادة التربية البدنية لا يحتاج إلى مجهود كبير من المعلم.	٣	٢,٨٢	١,٣٤	٢٢
١٠.	لأن أحد أفراد عائلتي يعمل معلماً.	٢	٢,٧٦	١,٣٧	٢٣
١٦.	لأن فترة العمل اليومية في المدرسة قصيرة مقارنة بالمهن الأخرى.	٣	٢,٧٥	١,٣٧	٢٤

تابع جدول رقم ٣

	الدوافع	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١١.	لأن الدراسة في قسم التربية البدنية سهلة.	٣	٢,٧٢	١,٣٣	٢٥
٢٣.	لأن أحد أصدقائي يعمل معلما للتربية البدنية	٢	٢,٣٦	١,٤٨	٢٦
١٣.	لأن أصدقائي يدرسون في قسم التربية البدنية.	٢	٢,٣٣	١,٣٧	٢٧
١٤.	لأن أحد أقاربي يدرس في قسم التربية البدنية.	٢	٢,١٤	١,٣٠	٢٨

إن هذه النتائج تتطابق كثيرا مع دوافع الالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة للطلبة ذوي التخصصات المختلفة في المرحلة الثانوية (أدبي - علمي). حيث يتضح من الجدولين رقم٤ ورقم ٥ أن دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية كان لها أهمية أكبر لكلا التخصصين من الدوافع الاقتصادية والاجتماعية، والدوافع العلمية والمهنية. فقد كانت أهم دوافع الالتحاق للطلبة ذوي التخصص العلمي في المرحلة الثانوية كالتالي: لحبي لمادة التربية البدنية (٤,٦٤)، وحبي لتعليم مادة التربية البدنية (٤,٤٩)، ولأنني أمارس الأنشطة الرياضية (٤,٢٩)، ولكي أتفوق رياضيا (٤,٢٨)، ولتطوير مهاراتي الرياضية (٤,٢٨) (جدول رقم ٤).

بينما كانت أهم دوافع الالتحاق للطلبة ذوي التخصص الأدبي في المرحلة الثانوية كالتالي: حبي لتعليم مادة التربية البدنية (٤,٧٥)، وحبي لمادة التربية البدنية (٤,٧٢)، ولكي أتفوق رياضيا (٤,٥٢)، ولتطوير قدراتي البدنية (٤,٤٩)، ولتقديري لمدرس مادة التربية البدنية (٤,٤٦) (جدول رقم ٥).

كما يتضح من جدول رقم ٦ أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية (٤,٣٨) ومتوسط درجات الدوافع الاقتصادية والاجتماعية (٣,٢٥) ، حيث قيمة (ت)=١٨,٧٦ عند مستوى ٠,٠١. كذلك هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية (٤,٣٨) ومتوسط درجات الدوافع العلمية والمهنية (٣,٠٣)، حيث قيمة (ت)=١٤,٥٥ عند مستوى ٠,٠١. وأيضا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الدوافع الاقتصادية والاجتماعية

(٣,٢٥) ومتوسط درجات الدوافع العلمية والمهنية (٣,٠٣)، حيث قيمة (ت)=٢,٥٤ عند مستوى ٠,٠١.

جدول رقم ٤ . ترتيب دوافع الطلبة للالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة (التخصص العلمي) في المرحلة الثانوية

	الدوافع	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢٧.	لحبي لمادة التربية البدنية.	١	٤,٦٤	٠,٨٧	١
٢.	حبي لتعليم مادة التربية البدنية.	١	٤,٤٩	١,٠٠	٢
٣.	لأنني أمارس الأنشطة الرياضية.	١	٤,٢٩	١,٠١	٣
٢٦.	لكي أتفوق رياضياً.	١	٤,٢٨	١,١٢	٤
١٢.	لتطوير مهاراتي الرياضية.	١	٤,٢٨	١,٠٥	٥
٢٥.	للتميز بالقوام الجيد.	١	٤,٢٣	٠,٨٧	٦
١.	حبي لمهنة التعليم بشكل عام.	١	٤,١٥	١,١٨	٧
٢٤.	لتطوير قدراتي البدنية.	١	٤,١٣	١,٢٠	٨
٢٨.	لتقديري لمدرسي التربية البدنية.	١	٤,١١	١,٣١	٩
١٥.	لأني أتوقع أن أكون متميزاً في دراستي لتخصص التربية البدنية دون غيره.	١	٤,١٠	١,٢٥	١٠
٢١.	لتطوير قدراتي المعرفية.	١	٣,٩٧	١,٠٦	١١
٦.	لأن خريج كلية التربية مضمون الوظيفة.	٢	٣,٨٧	١,٣٠	١٢
٨.	لأكون مثل معلّمي الذي أعدّه مثلي الأعلى.	٢	٣,٨٢	١,٣٤	١٣
٩.	لمكانة المعلّم المتميزة في المجتمع.	٢	٣,٧٧	١,٢٩	١٤
٢٠.	لأنها تعدّ خطوة إلى مهنة أخرى غير مهنة التعليم.	٣	٣,٦٧	١,٢٢	١٥
٤.	عائلتي شجعتني لأكون معلّماً.	٢	٣,٦١	١,٢٠	١٦
٧.	العوائد المادية للمعلمين ممتازة.	٢	٣,٥٦	١,٠٥	١٧
٥.	أصدقائي شجعوني لأكون معلّماً.	٢	٣,٤٦	١,٤٣	١٨
٢٢.	لأن مهنة التعليم مريحة.	٣	٣,٠٣	١,٣٨	١٩
١٧.	لأن الإجازات السنوية للمعلمين طويلة.	٣	٢,٨٥	١,٢٩	٢٠
١٩.	لأنه لا توجد خيارات أخرى لدي غير الدراسة في قسم التربية البدنية.	٣	٢,٧٩	١,٤٠	٢١
١٨.	لأن تعليم مادة التربية البدنية لا يحتاج إلى مجهود كبير من المعلم.	٣	٢,٧٩	١,٣٠	٢٢

تابع جدول رقم ٤

	الدوافع	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٦.	لأن فترة العمل اليومية في المدرسة قصيرة مقارنة بالمهن الأخرى.	٣	٢,٤٩	١,٣٥	٢٣
١٠.	لأن أحد أفراد عائلتي يعمل معلماً.	٢	٢,٤٤	١,٣١	٢٤
١١.	لأن الدراسة في قسم التربية البدنية سهلة.	٣	٢,٤٤	١,١٤	٢٥
١٣.	لأن أصدقائي يدرسون في قسم التربية البدنية.	٢	٢,٣١	١,٣٦	٢٦
١٤.	لأن أحد أقاربي يدرس في قسم التربية البدنية.	٢	٢,٢٣	١,٣٩	٢٧
٢٣.	لأن أحد أصدقائي يعمل معلماً للتربية البدنية.	٢	١,٩٠	١,١٧	٢٨

جدول رقم ٥ . ترتيب دوافع الطلبة للالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة (التخصص الأدبي) في المرحلة الثانوية

	الدوافع	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢.	حبي لتعليم مادة التربية البدنية.	١	٤,٧٥	٠,٦٣	١
٢٧.	لحبي لمادة التربية البدنية.	١	٤,٧٢	٠,٦١	٢
٢٦.	لكي أتفوق رياضياً.	١	٤,٥٢	٠,٨٢	٣
٢٤.	لتطوير قدراتي البدنية.	١	٤,٤٩	٠,٨٢	٤
٢٨.	لتقديري لمدرسي التربية البدنية.	١	٤,٤٦	١,٠٤	٥
٣.	لأنني أمارس الأنشطة الرياضية.	١	٤,٤٣	٠,٨٨	٦
١٢.	لتطوير مهاراتي الرياضية.	١	٤,٤٢	٠,٨٨	٧
١٥.	لأني أتوقع أن أكون متميزاً في دراستي لتخصص التربية البدنية دون غيره.	١	٤,٣٦	١,٠٢	٨
٢٥.	للتميز بالقوام الجيد.	١	٤,٣١	١,٠٤	٩
١.	حبي لمهنة التعليم بشكل عام.	١	٤,٢٦	٠,٧٥	١٠
٢١.	لتطوير قدراتي المعرفية.	١	٤,٢٠	٠,٨٩	١١
٩.	لمكانة المعلّم المتميزة في المجتمع	٢	٤,١٣	١,١٠	١٢
٨.	لأكون مثل معلّمي الذي أعده مثلي الأعلى.	٢	٤,٠٦	١,١٣	١٣
٤.	عائلتي شجعتني لأكون معلّماً.	٢	٤,٠٣	١,١٦	١٤
٥.	أصدقائي شجعوني لأكون معلّماً.	٢	٣,٧٧	١,٢٥	١٥

تابع جدول رقم ٥

الدوافع	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٦. لأن خريج كلية التربية مضمون الوظيفة.	٢	٣,٦٩	١,٢٤	١٦
٧. العوائد المادية للمعلمين ممتازة.	٢	٣,٤٨	١,٠٧	١٧
٢٠. لأنها تعدّ خطوة إلى مهنة أخرى غير مهنة التعليم.	٣	٣,٤٤	١,٤٠	١٨
٢٢. لأن مهنة التعليم مريحة.	٣	٣,٣٩	١,٣٣	١٩
١٧. لأن الإجازات السنوية للمعلمين طويلة.	٣	٣,٣٥	١,٣٧	٢٠
١٩. لأنه لا توجد خيارات أخرى لدي غير الدراسة في قسم التربية البدنية.	٣	٣,٠٥	١,٤٦	٢١
١٠. لأن أحد أفراد عائلتي يعمل معلماً.	٢	٢,٩٦	١,٣٧	٢٢
١٦. لأن فترة العمل اليومية في المدرسة قصيرة مقارنة بالمهن الأخرى.	٣	٢,٨٨	١,٣٧	٢٣
١١. لأن الدراسة في قسم التربية البدنية سهلة.	٣	٢,٨٧	١,٤١	٢٤
١٨. لأن تعليم مادة التربية البدنية لا يحتاج إلى مجهود كبير من المعلم.	٣	٢,٧٩	١,٣٣	٢٥
٢٣. لأن أحد أصدقائي يعمل معلماً للتربية البدنية	٢	٢,٦٠	١,٥٧	٢٦
١٣. لأن أصدقائي يدرسون في قسم التربية البدنية.	٢	٢,٣٥	١,٣٩	٢٧
١٤. لأن أحد أقاربي يدرس في قسم التربية البدنية.	٢	٢,٠٩	١,٢٣	٢٨

جدول ٦ . الفروق بين متوسطات المحاور لدوافع التحاق الطلبة في قسم التربية البدنية وعلوم الحركة

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاستعدادات والقدرات الشخصية	٤,٣٨	٠,٥٤	١٨,٧٦	
الاقتصادية والاجتماعية	٣,٢٥	٠,٧٢		٠,٠١
الاستعدادات والقدرات الشخصية	٤,٣٨	٠,٥٤	١٤,٥٥	
العلمية والمهنية	٣,٠٣	٠,٩١		٠,٠١
الاقتصادية والاجتماعية	٣,٢٥	٠,٧٢	٢,٥٤	
العلمية والمهنية	٣,٠٣	٠,٩١		٠,٠١

من خلال هذه النتائج يتضح لنا أن أهم دوافع الالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة لأفراد العينة هي دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية يليها في الأهمية الدوافع الاقتصادية والاجتماعية ثم بعد ذلك تأتي الدوافع العلمية والمهنية.

وعند سؤال أفراد العينة عن الدافع الرئيس لالتحاقهم بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة كانت النتائج متقاربة مع النتائج السابقة. حيث يتضح من جدول رقم ٧ أن أهم الدوافع الرئيسة لالتحاق الطلبة بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة لجميع العينة كانت كالتالي: حبي لمادة التربية البدنية (٢٠٪)، وحبي لتعليم مادة التربية البدنية (١٨,١٨)، وحبي لمهنة التعليم بشكل عام (٩,١)، ولتطوير قدراتي البدنية (٩,١)، ولأنني أمارس الأنشطة الرياضية (٥,٤٦)، ولأن خريج كلية التربية مضمون الوظيفة (٥,٤٦)، ولأنها تعدّ خطوة إلى مهنة أخرى غير مهنة التعليم (٥,٤٦). حيث نلاحظ أن ما نسبته ٤٣,٣٣٪ من الطلبة قد حددوا أن حب مهنة التعليم وخصوصاً تعليم مادة التربية البدنية كانت أهم الدوافع الرئيسة التي جعلتهم يفضلون دراسة تخصص التربية البدنية. كذلك يتضح أن خمسة من بين الدوافع السبعة الرئيسة الأولى كانت ضمن المحور الأول (دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية) بينما الدافعان السادس والسابع كانا ضمن محور الدوافع الاقتصادية والاجتماعية، والدوافع العلمية والمهنية على التوالي.

جدول رقم ٧ . الدوافع الرئيسة لالتحاق الطلبة بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة الملك سعود (ن= ١٢٠ طالبا)

	الدافع	النسبة المئوية ٪	المحور
١	حبي لمادة التربية البدنية.	٢٠,٠٠	١
٢	حبي لتعليم مادة التربية البدنية.	١٨,١٨	١
٣	حبي لمهنة التعليم بشكل عام.	٩,١	١
٤	لتطوير قدراتي البدنية.	٩,١	١
٥	لأنني أمارس الأنشطة الرياضية.	٥,٤٦	١
٦	لأن خريج كلية التربية مضمون الوظيفة.	٥,٤٦	٢
٧	لأنها تعدّ خطوة إلى مهنة أخرى غير مهنة التعليم.	٥,٤٦	٣
٨	لأني أتوقع أن أكون متميزاً في دراستي لتخصص التربية البدنية دون غيره.	٤,٥٥	١

تابع جدول رقم ٧

	الدافع	النسبة المئوية ٪	المحور
٩	لأن الدراسة في قسم التربية البدنية سهلة.	٣,٦٤	٣
١٠	لتطوير مهاراتي الرياضية.	٢,٧٣	١
١١	لتطوير قدراتي المعرفية.	٢,٧٣	١
١٢	لتقديري لمدرسي التربية البدنية.	٢,٧٣	١
١٣	لمكانة المعلّم المتميزة في المجتمع.	٢,٧٣	٢
١٤	لأنه لا توجد خيارات أخرى لدي غير الدراسة في قسم التربية البدنية.	١,٨٢	٣
١٥	لأن تعليم مادة التربية البدنية لا يحتاج إلى مجهود كبير من المعلم.	١,٨٢	٣
١٦	لأن مهنة التعليم مريحة.	١,٨٢	٣
١٧	لكي أتفوق رياضياً.	٠,٩	١
١٨	لأن الإجازات السنوية للمعلمين طويلة.	٠,٩	٣
١٩	لأكون مثل معلمي الذي أعدّه مثلي الأعلى.	٠,٩	٢

بينما يشير جدول رقم ٨ إلى أن أهم الدوافع الرئيسة لالتحاق الطلبة بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة حسب تخصصهم في المرحلة الثانوية (علمي - أدبي) كانت على النحو التالي: الطلبة الذين كان تخصصهم في الثانوية العامة تخصصا (علميا) كانت أهم أسباب التحاقهم للقسم هي: وحبي لمادة التربية البدنية (٢٢,٢٢)، وحبي لتعليم مادة التربية البدنية (١٦,٦٧)، ولتطوير قدراتي البدنية (١٣,٨٩)، ولأنها تعدّ خطوة إلى مهنة أخرى غير مهنة التعليم (١١,١١). بينما الطلبة الذين كان تخصصهم في الثانوية العامة تخصصا (أدبيا) كانت أهم دوافع التحاقهم للقسم هي: حبي لمادة التربية البدنية (١٩,١٨)، وحبي لتعليم مادة التربية البدنية (١٩,١٨)، وحبي لمهنة التعليم بشكل عام (١٠,٩٦)، ولتطوير قدراتي البدنية (٦,٨٥)، ولأن خريج كلية التربية مضمون الوظيفة (٦,٨٥).

جدول رقم ٨ . الدوافع الرئيسة لالتحاق الطلبة بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة الملك سعود حسب تخصصهم (أدبي – علمي) (ن= ١٢٠ طالباً)*

	دوافع الطلبة (تخصص الأدبي) (ن= ٨١)	التكرارات	النسبة المئوية ٪	دوافع الطلبة (تخصص العلمي) (ن= ٣٩)	التكرارات	النسبة المئوية ٪
١	حبي لمادة التربية البدنية.	١٤	١٩,١٨	حبي لمادة التربية البدنية.	٨	٢٢,٢٢
٢	حبى لتعليم مادة التربية البدنية.	١٤	١٩,١٨	حبى لتعليم مادة التربية البدنية.	٦	١٦,٦٧
٣	حبي لمهنة التعليم بشكل عام.	٨	١٠,٩٦	لتطوير قدراتي البدنية.	٥	١٣,٨٩
٤	لتطوير قدراتي البدنية.	٥	٦,٨٥	لأنها تعدّ خطوة إلى مهنة أخرى غير مهنة التعليم.	٤	١١,١١
٥	لأن خريج كلية التربية مضمون الوظيفة.	٥	٦,٨٥	حبي لمهنة التعليم بشكل عام.	٢	٥,٥٦
٦	لأننى أمارس الأنشطة الرياضية.	٤	٥,٤٨	لأننى أمارس الأنشطة الرياضية.	٢	٥,٥٦
٧	لأن الدراسة في قسم التربية البدنية سهلة.	٤	٥,٤٨	لتطوير مهاراتي الرياضية.	٢	٥,٥٦
٨	لأني أتوقع أن أكون متميزاً في دراستي لتخصص التربية البدنية دون غيره.	٣	٤,١١			
٩	لمكانة المعلّم المتميزة في المجتمع.	٣	٤,١١			
١٠	لتطوير قدراتي المعرفية.	٢	٢,٧٤			
١١	لتقديري لمدرسى التربية البدنية.	٢	٢,٧٤			
١٢	لأنها تعدّ خطوة إلى مهنة أخرى غير مهنة التعليم.	٢	٢,٧٤			
١٣	لأنه لا توجد خيارات أخرى لدي غير الدراسة في قسم التربية البدنية.	٢	٢,٧٤			
١٤	لأن تعليم مادة التربية البدنية لا يحتاج إلى مجهود كبير من المعلم.	٢	٢,٧٤			
١٥	لأن مهنة التعليم مريحة.	٢	٢,٧٤			

(*) لقد حذفت الدوافع التي حصلت على تكرار واحد فقط من الجدول.

نستخلص من جدول رقم ٨ أن أهم الدوافع الرئيسة لالتحاق الطلبة من كلا التخصصين متشابهة في معظمها تقريبا. حيث كان أول دافعين لكلا التخصصين (العلمي والأدبي) هما حب مادة التربية البدنية وحب تعليمها وبنسب متقاربة جدا (٣٨,٨٩٪ و ٣٨,٣٦٪ على التوالي). بينما الدافع الثالث لطلبة (الأدبي) كان حبي لمهنة التعليم بشكل عام وكانت النسبة المئوية ١٠,٩٦٪ بينما نلاحظ نفس الدافع كان ترتيبه الخامس مكرر بنسبة ٥,٥٦٪ لطلبة العلمي. كذلك نلاحظ أن الدافع الثالث لطلبة (العلمي) كان لتطوير قدراتي البدنية بنسبة ١٢,٨٢٪ بينما أن نفس الدافع كان ترتيبه الرابع مكرر بنسبة ٦,١٧٪ لطلبة (الأدبي). أما الدافع " لأنها تعدّ خطوة إلى مهنة أخرى غير مهنة التعليم " فقد كانت نسبة أهميته لطلبة العلمي أكبر من طلبة الأدبي (١١,١١٪ و ٢,٧٤٪ على التوالي). كذلك نلاحظ أن مفردات دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية كانت أهم الدوافع للالتحاق بقسم التربية البدنية لكلا التخصصين.

نستخلص من الجداول ذات الأرقام ٣-٨ أن أهم الدوافع الرئيسة للالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة الملك سعود هي دوافع ترتبط بالاستعدادات والقدرات الشخصية، ثم تأتي بعدها الدوافع الاقتصادية والاجتماعية، ثم بعد ذلك تأتي الدوافع العلمية والمهنية. وهذه النتائج تتطابق كثيرا مع نتائج الدراسة التي قام بها الحماحمي [١] والمتعلقة بدوافع التحاق الطلبة السعوديين بقسم التربية الرياضية بجامعة أم القرى مع بعض الاختلافات في أهمية بعض مفردات المحاور الثلاثة. وقد يكون هذا التوافق بين الدراستين نابعا من أن الدراستين أجريتا على عينات من طلبة المرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية مع اختلاف المناطق والفترة الزمنية التي تفصل بين هاتين الدراستين. وقد فسر الحماحمي سبب أهمية دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية لاختيار مهنة تعليم مادة التربية البدنية على أن المهنة نفسها تحتاج إلى أن تتوافر في الطالب الاستعدادات والقدرات البدنية والنفسية، والمهارات الحركية، وكذلك الميول للعمل في مجال التربية البدنية والرياضية، وأن هذه الدوافع والميول تساعد الفرد على النجاح في المهنة التي أختارها، مما يكسبها أهمية أكبر حيث أنها تمكننا من التنبؤ كعاملين على إعداد كوادر تعليمية تربوية مؤهلة في مجال التربية البدنية بمدى إمكان تفوق ونجاح الراغبين في الالتحاق بالقسم بصورة أفضل مما يساعدنا على اختيار الأفضل من بين المتقدمين ممن لديهم القدرات لمواصلة الدراسة

والتخرج لكي يصبحون معلمين ذوي كفاءة عالية. وهذا ما أثبتته الدراسات العديدة حول ارتباط الاستعدادات بالميول وتأثيرهما على التفوق والنجاح بصورة إيجابية وجيه [١٦]، ورتمان وآخرون [١٧]، وليونس ونيشن [١٨]).

أما بالنسبة للتساؤل الثاني حول مدى تأثير كل من تخصص الطلبة في المرحلة الثانوية (علمي - أدبي)، ومكان ممارسة النشاط الرياضي، وعمل أحد أفراد العائلة في مهنة التعليم، وخصوصا تعليم مادة التربية البدنية، على دوافع الراغبين بالالتحاق بقسم التربية البدنية بجامعة الملك سعود، فقد استخدم المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار (ت)، وتحليل التباين الآحادي لمعالجة المعلومات المستوفاة من عينة الدراسة.

جدول رقم ٩. الفروق بين دوافع التحاق الطلبة ذوي التخصصات المختلفة (علمي وأدبي) بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة

المحاور	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاستعدادات والقدرات الشخصية	أدبي	٨١	٤,٤٤	٠,٤٧	١,٩٠	غير دالة
	علمي	٣٩	٤,٢٤	٠,٦٧		
الاقتصادية والاجتماعية	أدبي	٨١	٣,٣٢	٠,٦٨	١,٥٧	غير دالة
	علمي	٣٩	٣,١٠	٠,٧٨		
العلمية والمهنية	أدبي	٨١	٣,١١	٠,٩٥	١,٤٠	غير دالة
	علمي	٣٩	٢,٨٧	٠,٨١		
الدوافع ككل	أدبي	٨١	٣,٧١	٠,٤٨	٢,٢١	
	علمي	٣٩	٣,٤٩	٠,٥٦		٠,٠٥

يتضح من جدول رقم ٩ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة ذوي التخصصات المختلفة في الثانوية العامة (علمي - أدبي) في دوافع الالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة لكل محور من المحاور الثلاثة على حدة. حيث كانت قيمة (ت) للمحاور الثلاثة: دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية، والدوافع الاقتصادية والاجتماعية، والدوافع العلمية

والمهنية (١,٩ ، و١,٥٧ ، و١,٤ على التوالي). بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجة الدوافع الكلية للطلبة ذوي التخصصات المختلفة، في الدوافع الكلية للالتحاق بقسم التربية البدنية لطلبة التخصص الأدبي في الثانوية العامة أكبر من الدوافع الكلية لطلبة التخصص العلمي، حيث كانت قيمة (ت)= ٢,٢١ ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥. ونستخلص كذلك إلى أن إمكان النجاح والتفوق في العمل في مهنة تدريس مادة التربية البدنية قد تكون أعلى للطلبة الذين كان تخصصهم في الثانوية العامة في المجال الأدبي عنه لدى الطلبة في المجال العلمي. وذلك لما للدوافع من أهمية في دفع الفرد لبذل الجهود التي قد تكفل التفوق والأداء الجيد والاستمرارية في العمل من أجل إنجاح العملية التربوية. وهذا المحور جدير بالدراسة مستقبلاً.

إن هذه النتائج تجعلنا نوصي بالقيام بدراسات وبحوث أخرى مشابهة للتأكد من مدى صحتها، وذلك لأهميتها في طريقة اختيار الطلبة المؤهلين للدراسة بكلية التربية، وقسم التربية البدنية، وعلوم الحركة بشكل خاص. إن معايير قبول الطلبة في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وقد تكون في جامعات أخرى بالمملكة والوطن العربي، تعطي الأفضلية للطلبة خريجي المسارات العلمية للدراسة بها. حيث يتطلب من طالب المسار العلمي الحصول على نسبة ٨٠٪ في المرحلة الثانوية كحد أدنى ليكون مؤهلاً للدراسة بالكلية، بينما يتطلب من طالب المسار الأدبي الحصول على نسبة ٨٥٪ في المرحلة الثانوية مما يعطي أفضلية للطلبة ذوي التخصصات العلمية. كذلك هناك فرصة أكبر لطلبة المسار العلمي من طلبة المسار الأدبي عند التقدم للالتحاق بقسم التربية البدنية، وذلك بإعطائهم (طلبة المسار العلمي) درجات أعلى من طلبة المسار الأدبي فقط بسبب التخصص، حيث يحصل المتقدم من طلبة المسار العلمي على خمس درجات من خمس بسبب التخصص بينما يحصل طلبة المسار الأدبي على ثلاث درجات من خمس. هذه المفاضلة تزيد من فرص طلبة المسار العلمي ليكونوا من المقبولين في قسم التربية البدنية أكثر من طلبة المسار الأدبي مع العلم أن إمكان التفوق والنجاح في مهنة تدريس مادة التربية البدنية، حسب نتائج هذه الدراسة، أكبر بعض الشيء لصالح طلبة المسار الأدبي أو على الأقل متساوية.

يلاحظ من جدول رقم ١٠ وجدول رقم ١١ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في محور دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية باختلاف مكان ممارسة النشاط الرياضي، حيث قيمة

(ف)= ٣,٠٤ عند مستوى ٠,٠٥ ، ولكن اختبار شيفيه Scheffe test لم يبين الفروق بين المجموعات ، إلا أنه بالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (جدول رقم ١٠) يتضح أن هناك فروقا بين متوسط درجة دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية لأفراد العينة الذين يمارسون النشاط الرياضي في الأندية (٤,٥٢) ومتوسط درجة دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية لدى أفراد العينة الذين يمارسون النشاط الرياضي في أماكن أخرى (٤,١٥). بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة حول الدوافع الاقتصادية والاجتماعية ، وكذلك الدوافع العلمية والمهنية والدوافع ككل باختلاف مكان ممارسة النشاط الرياضي.

جدول رقم ١٠ . دوافع التحاق الطلبة في قسم التربية البدنية وعلوم الحركة وفقا لمكان ممارسة النشاط الرياضي

المحاور	النادي		الحارة		خاص		آخر	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستعدادات والقدرات الشخصية	٤,٥٢	٠,٤٠	٤,٢٢	٠,٦٤	٤,٣٥	٠,٦٥	٤,١٥	٠,٥٢
الاقتصادية والاجتماعية	٣,٣٢	٠,٧٢	٣,٣٤	٠,٧١	٣,١٣	٠,٧٧	٢,٩٩	٠,٨٢
العلمية والمهنية	٢,٩١	٠,٩٤	٣,١١	٠,٩٩	٣,٢١	٠,٧٨	٢,٩٥	٠,٧١
الدوافع ككل	٣,٦٩	٠,٤٩	٣,٥٩	٠,٥٧	٣,٦٣	٠,٤٨	٣,٤٣	٠,٥٩

جدول رقم ١١ . تحليل التباين الآحادي لدوافع التحاق الطلبة في قسم التربية البدنية وعلوم الحركة في تحديد أهمية كل محور باختلاف مكان ممارسة النشاط الرياضي

المحاور	وحدة التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	٣	٢,٥٢	٠,٨٤		
الاستعدادات والقدرات الشخصية	داخل المجموعات	١١٢	٣١,٠	٠,٢٨	٣,٠٤	دالة
	المجموع الكلي	١١٥	٣٣,٥٢			٠,٠٥

تابع جدول رقم ١١

المحاور	وحدة التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	٣	١,١٧	٠,٣٩		
الاقتصادية والاجتماعية	داخل المجموعات	١١٢	٥٩,٧٢	٠,٥٣	٠,٧٣	غير دالة
	المجموع الكلي	١١٥	٦٠,٨٩			
	بين المجموعات	٣	١,٦٢	٠,٥٤		
العلمية والمهنية	داخل المجموعات	١١٢	٩٤,٦٠	٠,٨٤	٠,٦٤	غير دالة
	المجموع الكلي	١١٥	٩٦,٢٢			
	بين المجموعات	٣	٠,٦٤	٠,٢١		
الدوافع ككل	داخل المجموعات	١١٢	٣٠,٤٨	٠,٢٧	٠,٧٩	غير دالة
	المجموع الكلي	١١٥	٣١,١٢			

نستخلص من هذه النتائج أن الرياضيين الذين يمارسون النشاط الرياضي المنظم في الأندية لديهم الثقة بأنفسهم للنجاح في مهنة تتعلق بشكل كبير بمستوى استعداداتهم وقدراتهم البدنية والرياضية أكثر من غير الرياضيين. وتتطابق هذه النتائج مع بعض نتائج دراسة الحماحمي [١] من حيث وجود فروق بين دوافع الرياضيين وغير الرياضيين للالتحاق بقسم التربية البدنية في محور دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية، بينما تختلفان من ناحية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الدراسة بين الرياضيين وغير الرياضيين في المحاور الأخرى والدوافع ككل بخلاف ما توصل إليه الحماحمي.

كما يتضح من جدول رقم ١٢ وجدول رقم ١٣ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دوافع التحاق أفراد العينة بقسم التربية البدنية ووجود أحد أفراد العائلة (الوالدان، الأخ، الأخت، أحد الأقارب) في مهنة التعليم أو عدمه حيث تراوحت قيمة (ف) بين ٠,٩٨ و ١,٥٢. كما تبين النتائج أن وجود أحد أفراد العائلة كمعلم أو عدم وجوده لا يؤثر على دوافع التحاق الطلبة بقسم التربية البدنية.

جدول رقم ١٢ . دوافع التحاق الطلبة في قسم التربية البدنية وعلوم الحركة وفقا لعمل أحد أفراد العائلة في مهنة التعليم عامة

المحاور	الوالدان		الأخ		الأخت		أحد الأقارب		لا يوجد	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستعدادات والقدرات الشخصية	٤,١٩	٠,٧٤	٤,٢٦	٠,٥٩	٤,٥٥	٠,٣٣	٤,٤٥	٠,٥٠	٤,٣٨	٠,٤٩
الاقتصادية والاجتماعية	٢,٨٦	٠,٥٨	٣,٣٠	٠,٧٨	٣,٥٧	٠,٨٤	٣,٢٠	٠,٧٢	٣,٠٣	٠,٥٦
العلمية والمهنية	٣,٠٥	٠,٩٦	٢,٨٨	٠,٨٦	٣,٤٦	١,٠٣	٣,١٠	٠,٩٣	٢,٧٨	٠,٨٦
الدوافع ككل	٣,٤٣	٠,٤٣	٣,٥٨	٠,٥٤	٣,٩٣	٠,٥٣	٣,٧٠	٠,٥٣	٣,٤٩	٠,٤٥

جدول رقم ١٣ . تحليل التباين الآحادي لدوافع التحاق الطلبة في قسم التربية البدنية وعلوم الحركة في تحديد درجة أهمية كل محور باختلاف عمل أحد أفراد العائلة في مهنة التعليم عامةً

المحاور	وحدة التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاستعدادات والقدرات الشخصية	بين المجموعات	٥	١,٤٧	٠,٢٩		
	داخل المجموعات	١١٣	٣٣,٤٠	٠,٣٠	٠,٩٩	غير دالة
	المجموع الكلي	١١٨	٣٤,٨٦			
الاقتصادية والاجتماعية	بين المجموعات	٥	٤,٤١	٠,٨٨		
	داخل المجموعات	١١٣	٥٧,٦٩	٠,٥١	١,٧٣	غير دالة
	المجموع الكلي	١١٨	٦٠,٨٩			
العلمية والمهنية	بين المجموعات	٥	٤,١٠	٠,٨٢		
	داخل المجموعات	١١٣	٩٤,٣٤	٠,٨٣	٠,٩٨	غير دالة
	المجموع الكلي	١١٨	٩٨,٤٥			
الدوافع ككل	بين المجموعات	٥	٢,٠١	٠,٤٠		
	داخل المجموعات	١١٣	٢٩,٨٧	٠,٢٦	١,٥٢	غير دالة
	المجموع الكلي	١١٨	٣١,٨٨			

بينما يشير جدول رقم ١٤ وجدول رقم ١٥ أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في محور الدوافع الاقتصادية والاجتماعية من دوافع التحاق الطلبة بقسم التربية البدنية إذا كان يوجد معلم تربية بدنية بين أفراد العائلة أو عدم وجوده، حيث قيمة (ف)= ٢,٢٦ عند مستوى ٠,٠٥. ولكن اختبار شيفيه Scheffe test لم يبين الفروق بين المجموعات، ولكن بالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (جدول رقم ١٤)، يمكننا أن نحدد أن هناك فرقا بين المتوسط الحسابي لدوافع الاقتصادية والاجتماعية لدى أفراد العينة الذين يكون والدهم يشتغل في مهنة تعليم مادة التربية البدنية وأفراد العينة الذين لا يوجد أحد من أفراد عائلتهم يشتغل في مهنة تعليم مادة التربية البدنية (٤,١٠ ، ٣,١٢ على التوالي). هذه النتائج تبين أن اشتغال الوالد في مجال تعليم مادة التربية البدنية يرفع من أهمية الدوافع الاقتصادية والاجتماعية من ناحية الدعم الاجتماعي وخصوصاً من العائلة وتقبلها لهذه المهنة.

جدول رقم ١٤ . دوافع التحاق الطلبة في قسم التربية البدنية وعلوم الحركة وفقا إذا كان يوجد معلم تربية بدنية بين أفراد العائلة

المحاور	الأب		الأخ		أحد الأقارب		لا يوجد	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستعدادات والقدرات الشخصية	٤,٩٥	٠,٠١	٤,٦٣	٠,٣٢	٤,٤٢	٠,٤٣	٤,٣٢	٠,٦٢
الاقتصادية والاجتماعية	٤,١٠	٠,٠٧	٣,٤١	٠,٧٦	٣,٤٢	٠,٥٧	٣,١٢	٠,٧٧
العلمية والمهنية	٣,٧١	٠,٦١	٢,٩٩	٠,٨٣	٢,٩٠	٠,٨٦	٣,١٠	٠,٩٦
الدوافع ككل	٤,٣٢	٠,٢٠	٣,٧٨	٠,٣٩	٣,٦٨	٠,٤٤	٣,٥٨	٠,٥٨

جدول رقم ١٥ . تحليل التباين الآحادي لدوافع التحاق الطلبة في قسم التربية البدنية وعلوم الحركة في تحديد درجة أهمية كل محور باختلاف إذا كان يوجد معلم تربية بدنية بين أفراد العائلة

المحاور	وحدة التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاستعدادات والقدرات الشخصية	بين المجموعات	٣	١,٥٨	٠,٥٣		
	داخل المجموعات	١١٢	٣١,٣٨	٠,٢٨	١,٨٧	غير دالة
	المجموع الكلي	١١٥	٣٢,٩٦			
الاقتصادية والاجتماعية	بين المجموعات	٣	٣,٧٨	١,٢٦		
	داخل المجموعات	١١٢	٥٣,٨٨	٠,٤٨	٢,٦٢	
	المجموع الكلي	١١٥	٦٠,٨٩			٠,٠٥
العلمية والمهنية	بين المجموعات	٣	٢,٠٣	٠,٦٨		
	داخل المجموعات	١١٢	٩٢,٢٧	٠,٨٢	٠,٨٢	غير دالة
	المجموع الكلي	١١٥	٩٨,٤٥			
الدوافع ككل	بين المجموعات	٣	١,٣٩	٠,٤٦		
	داخل المجموعات	١١٢	٢٩,٥٣	٠,٢٦	١,٧٦	غير دالة
	المجموع الكلي	١١٥	٣٠,٩٢			

الاستخلاصات

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج من خلال أهدافها وفي إطار حدودها، يمكن استخلاص ما يلي:

١ - أن أهم الدوافع الرئيسة لالتحاق الطلبة بقسم التربية البدنية بغض النظر عن تخصصهم في الثانوية العامة كانت: وحبي لمادة التربية البدنية، وحبي لتعليم مادة التربية البدنية، وحبي لمهنة التعليم بشكل عام، ولتطوير قدراتي البدنية، ولأنني أمارس

الأنشطة الرياضية، ولأن خريج كلية التربية مضمون الوظيفة، ولأنها تعتبر خطوة إلى مهنة أخرى غير مهنة التعليم.

٢- أن أهم الأسباب أو الدوافع الرئيسة لالتحاق الطلبة بقسم التربية البدنية حسب تخصصهم في المرحلة الثانوية (علمي - أدبي) كانت على النحو التالي: الطلبة الذين كان تخصصهم في الثانوية العامة تخصصا علمي كانت أهم أسباب التحاقهم للقسم هي: وحبي لمادة التربية البدنية، وحبي لتعليم مادة التربية البدنية، ولتطوير قدراتي البدنية، ولأنها تعتبر خطوة إلى مهنة أخرى غير مهنة التعليم. بينما الطلبة الذين كان تخصصهم في الثانوية العامة تخصص أدبي كانت أهم أسباب التحاقهم للقسم هي: حبي لمادة التربية البدنية، وحبي لتعليم مادة التربية البدنية، وحبي لمهنة التعليم بشكل عام، ولتطوير قدراتي البدنية، ولأن خريج كلية التربية مضمون الوظيفة.

٣- أن أهم دوافع الالتحاق بقسم التربية البدنية لأفراد العينة هي دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية يليها في الأهمية الدوافع الاقتصادية والاجتماعية، ثم بعد ذلك تأتي الدوافع العلمية والمهنية.

٤- أن الدوافع الكلية للالتحاق بقسم التربية البدنية لطلبة التخصص الأدبي في الثانوية العامة أكبر من الدوافع الكلية لطلبة التخصص العلمي أو مساوية لها على أقل تقدير.

٥- أن الرياضيين الذين يمارسون النشاط الرياضي المنظم في الأندية لديهم الثقة بأنفسهم للنجاح في مهنة تتعلق بشكل كبير بمستوى استعداداتهم وقدراتهم البدنية والرياضية أكثر من غير الرياضيين.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دوافع التحاق أفراد العينة بقسم التربية البدنية ووجود أحد أفراد العائلة (الوالدين، الأخ، الأخت، أحد الأقارب) في مهنة التعليم أو عدمه.

٧- أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في محور الدوافع الاقتصادية والاجتماعية من دوافع التحاق الطلبة بقسم التربية البدنية إذا كان يوجد معلم تربية بدنية بين أفراد العائلة أو عدم وجوده.

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بما يلي:

- المساواة في معايير قبول الطلبة بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة بين طلبة المسارات المختلفة (العلمي-الأدبي).
- إعطاء الطلبة المتقدمين للدراسة بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة من المتميزين رياضيا (لاعبي منتخبات، أندية) فرصة أكبر للدخول بقسم التربية البدنية.
- بالرغم من مرور أكثر من ١٠ سنوات على قيام الباحث الحماحمي [١] بالتوصية بإدراج اختبارات للدوافع في القبول لقسم التربية البدنية، إلا أنه لا تزال غير مطبقة في جميع أقسام التربية البدنية في جامعات وكليات المملكة العربية السعودية (حسب علم الباحثين)؛ لذلك نوصي بتقنين اختبار لدوافع المتقدمين لقسم التربية البدنية ومن ثم تطبيقه كجزء من اختبارات القبول الأخرى.
- إجراء مزيد من الدراسات فيما يتعلق بالدوافع والاتجاهات نحو الالتحاق بقسم التربية البدنية وتأثرها بالمتغيرات المختلفة التي تساعد على إلقاء الضوء على الدوافع وأهميتها في التفوق والنجاح في تدريس مادة التربية البدنية بعد التخرج.

ملحق رقم ١

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الطالب

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحثان من قسم التربية البدنية بجامعة الملك سعود بإجراء دراسة عن دوافع التحاق الطلبة للدراسة في قسم التربية البدنية.

وهذه الدراسة ليست جزءا من اختبارات القبول بالقسم وإنما هي مصممة لأغراض بحثية فقط وذلك بهدف معرفة دوافعك نحو المهنة التعليم. إن الاشتراك في هذا البحث يعد اختياريا ويمكنك الانسحاب من المشاركة في البحث في أي وقت تشاء.

سيكون لتعاونكم واهتمامكم بالإجابة عن الاستبانة المرفقة الأثر الفعال في تحقيق أهداف الدراسة.

ولكم جزيل الشكر على تعاونكم.

الباحثان

د. حبيب علي ربعان و د. عبدالحميد عبدالله الأمير

استبانة

دوافع التحاق الطلبة للدراسة في قسم التربية البدنية وعلوم الحركة

تاريخ تعبئة الاستبانة : ....

١ - العمر : (..............).

٢ - التخصص : أدبي ( ). علمي ( ).

٣ - هل تمارس الأنشطة الرياضية : نعم ( )** لا ( ).

** في حالة الإجابة ب (نعم)، أجب عن الأسئلة من ٤-٥. أما إذا كانت إجابتك (لا) فانتقل إلى السؤال ٦ .

٤ - ما نوع الرياضة التي تمارسها :

أ) كرة القدم ( ) ب) كرة السلة ( ) جـ) الكرة الطائرة ( )

د) كرة اليد ( ) هـ) ألعاب القوى ( ) و) تنس الطاولة ( )

ز) السباحة ( ) حـ) رياضة أخرى ( ) (حددها) : ....

• ما هي رياضتك المفضّلة من بينها : ....

٥) أين تمارس هذه الرياضة؟

أ) في نادي ( ) ب) في الحارة ( )

جـ) نادي خاص ( ) د) مكان آخر ( ) (حدد) : ....

٦ - هل يعمل أحد من أفراد عائلتك في مهنة التعليم؟

أ) أبي ( ) أخي ( ) ج) أحد أقاربي ( ) د) لا يوجد أحد ( )

٧ - هل يوجد معلمو تربية بدنية بين أفراد عائلتك؟

أ) أبي ( ) أخي ( ) ج) أحد أقاربي ( ) د) لا يوجد أحد ( )

٨ - هذه مجموعة من الدوافع التي قد تكون وراء اتجاهك للالتحاق بقسم التربية البدنية. حدد درجة أهمية كل سبب على حدة حسب ما ينطبق على وضعك الشخصي مستخدما مقياس التقدير التالي وذلك بوضع دائرة حول الرقم المناسب بعد كل سبب:

مهم جدًا	مهم	متوسط	غير مهم	غير مهم على الإطلاق
(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)

مثـــــال:

مشاركة المملكة في دورة الخليج عامل في نجاحها. **٥ ٤ ٣ ٢ ١**

	الدوافع	مقياس التقدير
١.	حبى لمهنة التعليم بشكل عام.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٢.	حبى لتعليم مادة التربية البدنية.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٣.	لأننى أمارس الأنشطة الرياضية.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٤.	عائلتى شجعتنى لأكون معلمًا	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٥.	أصدقائى شجعونى لأكون معلمًا.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٦.	لأنى خريج كلية التربية مضمون الوظيفة.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٧.	العوائد المادية للمعلمين ممتازة.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٨.	لأكون مثل معلّمى الذي أعدّه مثلى الأعلى	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٩.	لمكانة المعلّم المتميزة في المجتمع.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
١٠.	لأن أحد أفراد عائلتى يعمل معلما.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
١١.	لأن الدراسة في قسم التربية البدنية سهلة.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
١٢.	لتطوير مهاراتى الرياضية.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
١٣.	لأن أصدقائى يدرسون في قسم التربية البدنية.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
١٤.	لأن أحد أقاربى يدرس في قسم التربية البدنية.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
١٥.	لأنى أتوقع أن أكون متميزاً في دراستى لتخصص التربية البدنية دون غيره.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
١٦.	لأن فترة العمل اليومية في المدرسة قصيرة مقارنة بالمهن الأخرى.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
١٧.	لأن الإجازات السنوية للمعلمين طويلة.	٥ ٤ ٣ ٢ ١

	الدوافع	مقياس التقدير
	مشاركة المملكة في دورة الخليج عامل في نجاحها	**٥ ٤ ٣ ٢ ١**
١٨.	لأن تعليم التربية البدنية لا يحتاج إلى مجهود كبير من المعلم.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
١٩.	لأنه لا توجد خيارات أخرى لدي غير الدراسة في قسم التربية البدنية.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٢٠.	لأنها تعدّ خطوة إلى مهنة أخرى غير مهنة التعليم.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٢١.	لتطوير قدراتى المعرفية.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٢٢.	لأن مهنة التعليم مريحة.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٢٣.	لأن أحد أصدقائى يعمل معلما للتربية البدنية.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٢٤.	لتطوير قدراتى المعرفية.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٢٥.	للتميز بالقوام الجيد.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٢٦.	لكي أتفوق رياضيا.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٢٧.	لحبى لمادة التربية البدنية	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٢٨.	لتقديري لمدرسي التربية البدنية.	٥ ٤ ٣ ٢ ١

٩ - من القائمة السابقة، اختر السبب الرئيس الأول الذي جعلك تفضل دراسة تخصص التربية البدنية في المرحلة الجامعية:

نشكرك على المشاركة في هذا البحث

الباحثان

د. حبيب علي ربعان و د. عبدالحميد عبدالله الأمير

المراجـــع

[١] الحماحمي، محمد. "دوافع التحاق الطلاب السعوديين بكلية التربية الرياضية بجامعة أم القرى." ، *المؤتمر العلمي الثاني (تطوير علوم الرياضة)* المنيا: جامعة المنيا، كلية التربية الرياضية، ١٩٨٧م، ١٤٩-١٧٠.

[٢] بدير، سهير، وبدور المطوع. *التربية البدنية: مناهجها وطرق تدريسها*. الكويت: الجمعية الكويتية للدراسات والبحوث التخصصية، ١٩٩٦م.

[٣] قطامي، نايفة. "دوافع الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية بعمان وإربد." *مجلة جامعة الملك سعود*، ٨، *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية* (١)، (١٤١٦هـ/١٩٩٦م)، ٣١١-٣٥٢.

[٤] Locke, L. F. "The Future of Research on Pedagogy: Balancing on the Cutting Edge." *The Cutting Edge in Physical Education and Exercise Science Research*. No. 20. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers, 1987, 83-95.

[٥] زيدان، محمد مصطفى. *الدوافع والانفعالات*. جدة: مكتبة عكاظ، ١٩٨٤م.

[٦] Cratty, B. *Psychology in Contemporary Sport: Guidelines for Coaches and Athletes*. 2nd ed. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1983.

[٧] راتب، أسامة كامل. *علم نفس الرياضة: المفاهيم والتطبيقات*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٥م.

[٨] الكخن، أمين بدر. "دراسة ميدانية لدوافع إقبال الطلبة على مهنة التعليم في المملكة العربية السعودية." *مجلة كلية التربية*، جامعة *الملك عبدالعزيز*، ٣، (١٩٧٧م)، ١٩٥-٢١٢.

[٩] Najib, I. "Community Colleges in Jordan: The Mode and Applications." Unpublished M. A. Thesis, Woodbury College, Montpelier, VT, 1986.

[١٠] جرانة، تهاني أحمد. "دوافع الالتحاق بكليات التربية الرياضية." رسالة ماجستير غير منشورة، الإسكندرية، كلية التربية الرياضية للبنات، ١٩٧٦م.

[١١] جواد، كاظم ناظم، وجاسم محمد نايف. "أهم دوافع إختيار الطلبة لكلية التربية الرياضية في جامعة الموصل." *المؤتمر العلمي الرياضي الرابع بكليات التربية الرياضية في العراق*. جامعة بغداد، كلية التربية الرياضية. بغداد: جامعة بغداد، ١٩٨٨م، ٧٠-٨٦.

[١٢] النقيب، يحيى كاظم. *علم النفس الرياضي*. الرياض: الاتحاد السعودي للتربية البدنية والرياضة، ١٩٩٠م.

[١٣] Vincent, W.J. *Statistics in Kinesiology*. 2nd ed. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers, 1990.

[١٤] Robert, J. S., J. E. Laughlin, and D. H. Wendell. "Validity Issues in the Likert and Thurstone Approaches to Attitude Measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59, no.2 (1999), 211-33.

[١٥] المصطفى، عبدالعزيز، وحبيب ربعان. "دور الأنظمة الاجتماعية في التنشئة الرياضية التنافسية للاطفال." *مجلة جامعة الملك سعود*، ٩، *العلوم التربوية والدراسات الاسلامية* (٢) (١٤١٧هـ/١٩٩٧م)، ٣٤٥-٣٦٨.

[١٦] وجيه، إبراهيم. *علم النفس والشباب*. القاهرة. دار مكتبة الفكر العربي، ١٩٧٤م.

[١٧] Wortman, C. E. Loftus, and M. Marshall. *Psychology*. 4th ed. New York: McGraw-Hill, 1992.

[١٨] Leunes, A., and J. Nation. *Sport Psychology: An Introduction*. Chicago: Nelson Hall, 1989.

King Saud University Students' Enrollment Motives in the Department of Physical Education and Movement Sciences

Habib A. Rabaan and Abdulhameed A. Al-Ameer
Assistant Professors, Department of Physical Education and Movement Sciences,
College of Education, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study was to determine King Saud University students' motives for applying to enroll in the Department of Physical Education and Movement Sciences, and the effect of the students' high school major (Science - Arts), involvement in organized sports, and family member's job in the education profession on their motives to enroll. Subjects were 120 freshmen who answered a 28 item questionnaire.

Results indicated that the most important reasons for all subjects, regardless of their high school major were as follow: I like physical education; I like teaching physical education; I like the education profession in general; to develop my physical abilities; because of my participation in sport activities; and because physical education graduates are guaranteed jobs. Also, there were significant differences between Science students and Arts students in regards to their motives to enroll in the Department of Physical Education and Movement Sciences in favor of Arts students. Finally, athletes were more confident to succeed in the physical education profession than non-athletes. Because of the importance of this topic, these findings should be treated as indicators for future research.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٦٠٧-٦٧٤ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

التنــــزيل وترتيبه

لأبي القاسم الحسن بن محمد بن حبيب النيسابوري (ت ٤٠٦ هـ)

دراســة وتحقيق

نورة بنــت عبدالله الورثان

أستاذ مساعد ، كلية التربية لإعداد معلمات الابتدائي،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢١/٢/٥هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/٦/١٩هـ)

ملخص البحث. كتاب *التنزيل وترتيبه* لأبي القاسم الحسن بن محمد بن حبيب النيسابوري (توفي سنة ٤٠٦هـ)، من الكتب المتعلقة بعلوم القرآن الكريم، وهي رسالة صغيرة ومركزة في موضوعها تناولت باب نزول القرآن وترتيبه، ومكي الآيات والسور ومدنيها، والكتاب يعد مصدر أصيلاً في هذا الفن اعتمد عليه من جاء بعده. وهذه النسخة تحقق وتنشر لأول مرة فيما أعلم.

المقدمـــــــة

الحمد لله رب العالمين، الرحمن الرحيم، مالك يوم الدين. اللهم صل على محمد وعلى آل محمد كما صليت على إبراهيم وعلى آل إبراهيم في العالمين إنك حميد مجيد.

فإن أشرف ما يشتغل به العبد في دنياه القرآن الكريم من حيث تعلمه وتعليمه، وتحقيق علومه ونشرها. ومنذ نزول القرآن الكريم في بداية الرسالة على رسول الله ﷺ، وهو موضع اهتمام الصحابة، من حيث حفظه وتدارسه وتعلم معانيه، وقد تابعهم على ذلك سلف هذه

الأمة من التابعين ومن تبعهم إلى الآن وإلى قيام الساعة، واعتنى العلماء بالتأليف في علوم القرآن منذ زمن مبكر حيث ألفوا في إيضاح معانيه، وأسباب نزوله، وتمييز المكي من المدني، وإيضاح مبهماته كما تطرقوا لمسائله، وجميع فنونه وعلومه. ونتيجة لذلك فقد خلف لنا علماء الأمة تراثاً ضخمًا جديرًا بالاعتناء به وتحقيقه ونشره ليعم نفعه بين المسلمين.

وبتوفيق من الله عز وجل اطلعت على مخطوطة كتاب *التنزيل وترتيبه* لأبي القاسم الحسن بن حبيب النيسابوري، ووجدته من نفائس ما كتب في نزول القرآن وترتيبه، فعمدت إلى تحقيقه ونشره، فجزى الله الخير كله لمن أرشدني إليه.

ترجمة المؤلف

اسمه

الحسن بن محمد بن الحسن بن حبيب بن أيوب النيسابوري،[1] المعروف بلقب ابن حبيب النيسابوري، وكنيته أبو القاسم.

---

(١) انظر ترجمته في: إبراهيم بن محمد بن الأزهر الصيرفيني، *المنتخب من السياق لتاريخ نيسابور*، ط١ (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٩هـ / ١٩٨٩م)، ١٧٩، ت ٤٨٢؛ أبو القاسم حمزة بن يوسف السهمي، *تاريخ جرجان*، تحقيق محمد أحمد عبدالعزيز، ط ٣ (بيروت: عالم الكتب، ١٤٠١هـ)، ١٩٠، رقم ٢٦٩؛ محمد بن علي بن أحمد الداوودي، *طبقات المفسرين*، تحقيق علي محمد عمر، ط١ (القاهرة: مكتبة وهبة، ١٣٩٢هـ / ١٩٧٢م)، ١ : ١٤٤؛ أبو الحسن علي بن محمد بن الأثير، *الكامل في التاريخ* (بيروت: دار الفكر، ١٣٩٨هـ / ١٩٧٨م)، ٧ : ٢٨١؛ أبو عبدالله محمد بن أحمد الذهبي، *سير أعلام النبلاء*، تحقيق شعيب الأرنؤوط وآخرين، ط٤ (بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٦هـ / ١٩٨٩م)، ١٧ : ٢٣٧، ت ١٤٣؛ الذهبي، *العبر في خبر من غبر*، تحقيق محمد السعيد بسيوني زغلول، ط١ (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م)، ٢ : ٢١٢؛ جلال الدين عبدالرحمن السيوطي، *طبقات المفسرين*، تحقيق محمد علي عمر، ط ١ (القاهرة: مكتبة وهبة، ١٣٩٦هـ / ١٩٧٦م)، ٤٥ ، ٣٢؛ السيوطي، *بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة*، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم (بيروت: المكتبة العصرية، د.ت.)، ١ : ٥١٩؛ حاجي خليفة، *كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون* (بيروت: دار الفكر، ١٤٠٢هـ / ١٩٨٢م)، ١ : ٤٦٠؛ ابن العماد الحنبلي، أبو الفلاح عبدالحي، *شذرات الذهب في أخبار من ذهب* (بيروت: دار الآفاق الجديدة، د.ت.)، ٣ :=

ينسب ابن حبيب إلى نيسابور وهي مدينة مشهورة خرجت كثيرًا من العلماء في عصور مختلفة، وقد زارها ياقوت الحموي ووصفها بأنها مدينة عظيمة ذات فضائل جسيمة، معدن الفضلاء، ومنبع العلماء، ثم قال لم أرَ فيما طوّفت من البلاد مدينة كانت مثلها. وقال عن تاريخها: إنها فتحت في زمن عثمان بن عفان - رضي الله عنه - صلحا سنة ٣١ عين أميرا لها عبدالله بن عامر بن كُرَيز.[٢]

شيوخــــه

أخذ ابن حبيب النيسابوري عن شيوخ كثيرين، وقد استفاد من إقامته في نيسابور واتصاله بعدد كبير من العلماء في فنون مختلفة، وقد حدث عن بعضهم في كتابه المشهور *عقلاء المجانين* ومن أشهر شيوخه:

- أبو العباس الأصم: محمد بن يعقوب بن يوسف معقل بن سنان، أبو العباس الأموي مولاهم السناني المعقلي النيسابوري الأصم. من كبار المحدثين في عصره، له رحلات كثيرة وله طلاب من مختلف البلدان، ولد سنة ٢٤٧ هـ، وتوفي سنة ٣٤٦هـ.[٣]
- أبو زكريا العنبري: يحيى بن محمد بن عبدالله بن عنبر بن عطاء السلمي مولاهم، العنبري النيسابوري المُعَدَّل. مفسر، محدث، أديب، توفي سنة ٣٤٤هـ.[٤]

= ١٨١؛ عمر رضا كحالة، معجم *المؤلفين* (بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.)، ٣: ٢٧٨؛ خير الدين الزركلي، *الأعلام*، ط٦ (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٤م)، ٢: ٢١٣.

(٢) أبو عبدالله ياقوت بن عبدالله، *معجم البلدان* (بيروت: دار صادر، ١٣٩٩هـ / ١٩٧٩م)، ٥: ٣٣١.

(٣) الذهبي، *سير أعلام النبلاء*، ١٥: ٤٥٢.

(٤) الذهبي، *سير أعلام النبلاء*، ١٥: ٥٣٣.

- أبو الحسن الكارزيّ : محمد بن محمد بن الحسن بن الحارث، أبو الحسن كان بنيسابور يروي عن أبي الحسن البغوي كُتُبَ أبي عبيد القاسم بن سلام، توفي سنة ٣٤٦هـ.[٥]
- أبو حاتم بن حيان : محمد بن حيان بن أحمد بن حيان التميمي الدارمي البستي، شيخ خراسان في وقته، صاحب كتاب الثقات وغيره من الكتب المشهورة، رحل كثيرا في طلب العلم، وذكر عن نفسه أنه كتب عن أكثر من ألفي شيخ، توفي سنة ٣٥٤هـ.[٦]
- ومن شيوخه أيضا: أبو عبدالله الصفار، وأبو محمد المزني، وأبي سعيد عمرو بن محمد بن منصور الضرير، وأبو جعفر محمد بن صالح بن هاني، وغيرهم.[٧]

تلاميـــــذه

تتلمذ على يد أبي القاسم بن حبيب النيسابوري عدد من العلماء الذين صار لهم فيما بعد شأن في العلم، ومن أشهر تلاميذه :

- أبو الحسن الثعلبي : وقيل أبو القاسم .
- أبو بكر محمد بن عبدالواحد الحيري.
- محمد بن إسماعيل الفرغاني.
- الحسين بن محمد السَّكَّاك .

---

(٥) أبو سعيد عبدالكريم بن محمد السمعاني، *الأنساب*، تعليق عبدالله عمر البارودي، ط١ (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٨هـ)، ٥ : ١٣ ؛ أبو عبدالله محمد بن أحمد الذهبي، *تاريخ الإسلام*، تحقيق عمر عبدالسلام تدمري، ط١(بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤١٣هـ/١٩٩٢م)، ٢٥ : ٣٦١.

(٦) الذهبي، *سير أعلام النبلاء*، ١٦ : ٩٢، ت ٧٠.

(٧) الصيرفيني، *المنتخب من السياق لتاريخ نيسابور*، ١٧٩.

ويذكر الجرجاني أن ابن حبيب النيسابوري قد دخل جرجان زائراً إلى رباط دهستان، وأنه حدث بها، وكتب عنه سعد الإسماعيلي وأولاده وجماعة من أهل جرجان، في سنة ٣٨٩.[٨]

مؤلفاتـــه

ذكر الداوودي أن ابن حبيب النيسابوري صنف في عدة علوم مثل القراءات، والتفسير، والأدب،[٩] ومن أشهر كتبه التي ذكرتها مصادر ترجمته ما يلي :

- *تفسير القرآن* : يوصف بأنه تفسير مشهور.[١٠]
- *عقلاء المجانين* : وهو أشهر كتبه، وقد يكون هو الكتاب الوحيد الذي طبع له، حيث طبع للمرة الأولى في دمشق سنة ١٣٤٣هـ، بتعليق وجيه فارس الكيلاني والطبعة الثانية في النجف سنة ١٣٨٧هـ بتعليق محمد بحر العلوم، ثم طبع للمرة الثالثة في بيروت سنة ١٤٠٧هـ بتحقيق محمد عمر الأسعد.[١١]
- *تنزيل القرآن وترتيبه* : وهو هذا الكتاب، وسيأتي الحديث عنه.

فضله، وعلمـــه

ظهر فضل أبي القاسم النيسابوري في عصره، واشتهر في زمانه بين العلماء والعامة، وكان ذلك بسبب انشغاله بالعلم، وحرصه على نقله للجميع، فيذكر الصفدي أنه كان يدرس

---

(٨) السهمي، *تاريخ جرجان*، ١٩٠، رقم ٢٦٩.

(٩) الداوودي، *طبقات المفسرين*، ١ : ١٤٥.

(١٠) حاجي خليفة، *كشف الظنون*، ١ : ٤٦٠.

(١١) ابن حبيب، *عقلاء المجانين*، تحقيق الأسعد، ط١(بيروت: دار النفائس، ١٤١٧هـ / ١٩٨٧م)، ١٤.

لأهل التحقيق، ويعظ العوام، لذلك انتشر عنه بنيسابور العلم الكثير، وسارت تصانيفه في الآفاق.(١٢)

ونقل عنه هذا السيوطي أيضا عن عبد الغافر في السياق وأثنى عليه وعده إمام عصره في القراءات وعلومها، وصنفه بأنه نحوي أدبي، عارف بالمغازي والسير والقصص.(١٣)

ويذكر عنه أنه لا يدرس أحد مجانا إلا أهل بلده، أما إذا قصده غريب فإنه يحاول أن يأخذ من ماله إذا كان ذا ثروة، وإن كان فقيرا أدخله إلى بستانه وأمره بنزع الماء من البئر للبستان بقدر طاقته حتى يفيده(١٤) - وهذا لا يضر مكانته فمسألة أخذ الأجرة على التدريس جائزة، ومعروفة، وفي تصرف النيسابوري تعامل لطيف مع طلاب العلم وعدم تضييع لحقه .

وتشير كتب التراجم إلى أنه كان كرامي(١٥) المذهب ثم تحول شافعيا.(١٦) والإمام النيسابوري أديب، شاعر.

وفاتــــــــــه

أجمعت المصادر التي ترجمت للإمام أبي القاسم النيسابوري على أنه توفي سنة ٤٠٦هـ، ويضيف الذهبي أنه توفي في ذي الحجة من تلك السنة،(١٧) ويشير الصيرفيني،

---

(١٢) صلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي، *الوافي بالوفيات* (فيسبادن: دارالنشر فرانز شتاينر، ١٣٩٤هـ / ١٩٧٤م)، ١٢ : ٢٣٩.

(١٣) السيوطي، *بغية الوعاة*، ١ : ٥١٩.

(١٤) السيوطي، *بغية الدعاة*، ١ : ٥١٩.

(١٥) الكرامية : أصحاب أبي عبدالله محمد بن كرام. من مذهبه أن الله تعالى جسم، وأنه في مكان مخصوص مماس لعرشه من فوقه. تعالى الله عما يقولون. توفي أبو عبدالله سنة ٢٢٥هـ. انظر : أبو الفتح محمد بن عبدالكريم الشهرستاني، *الملل والنحل*، تحقيق عبدالرحمن عبدالعزيز الوكيل (بيروت: دار الفكر، د.ت.)، ١ : ١٨.

(١٦) السيوطي، *بغية الوعاة*، ١ : ٥١٩؛ الصفدي، *الوافي بالوفيات*، ١٢ : ٢٣٩؛ الداوودي، *طبقات المفسرين*، ١ : ١٤٥. ولعل المصادر تعني بتحوله من معتقده الكرامي إلى مذهب فقهي وهو الشافعية بمعنى أنه تحول بمعتقده إلى الأشعرية وعبروا عن ذلك بالشافعية لأنه في أواخر القرن الرابع كان حاملو لواء المعتقد الأشعري هم من أصحاب المذهب الشافعي.

(١٧) الذهبي، *سير أعلام النبلاء*، ١٧ : ٢٣٨.

والصفدي، والسيوطي إلى أن وفاته كانت في ذي القعدة، [١٨] ويحدد الصيرفيني وفاته بأنها كانت ليلة الثلاثاء من ذي القعدة. [١٩]

توثيق اسم الكتاب

لقد أثبت في مقدمة المخطوط، اسم الكتاب وهو *تنزيل القرآن وترتيبه*، معزواً إلى أبي القاسم الحسن بن محمد بن حبيب بطريق الإسناد. كما هو موضح في أول الكتاب.

وتعد هذه النسخة والمنقولة من أصل عليه سماع موثقة بأعلى صور التوثيق لثبوت عدة سماعات عليها، فقد ثبت السماع الأول في الرابع من محرم الموافق ليوم الجمعة سنة ٦٩٣هـ وبخط الحافظ أبي الحجاج يوسف بن عبدالرحمن بن يوسف المزي، والسماع الآخر سماع بقراءة الناسخ ناصر الدين أبي عبدالله محمد بن الأمير الكبير سيف الدين أبي محمد طولبغا بن عبدالله السيفي الكتاب على شمس الدين أبي عبدالله محمد الذهبي بتاريخ العاشر من صفر من يوم الأحد لسنة ٧٣٨هـ.

وكذلك ثبت اسم الكتاب في نهاية المخطوط (قرأت هذا الجزء وهو : *تنزيل القرآن وترتيبه*.

وورد مسمى الكتاب باسم *التنزيل وترتيبه* لأبي القاسم الحسن بن محمد بن حبيب في كتاب *الأعلام* للزركلي، [٢٠] و*تاريخ التراث العربي* لسزكين، [٢١] وكلاهما اعتمد على ما هو مثبت على غلاف نسخة الظاهرية.

ونقل الإمامان الزركشي والسيوطي أيضاً عن ابن حبيب كثيراً من النصوص مما يتعلق بترتيب القرآن ونزوله من كتاب *التنزيل وترتيبه* .

---

(١٨) الصفدي، *الوافي بالوفيات*، ١٢ : ٢٤٠ ؛ السيوطي، *بغية الوعاة*، ١ : ٥١٩.

(١٩) الصيرفيني، *المنتخب*، ١٨٠.

(٢٠) الزركلي، *الأعلام*، ٢ : ٢١٣.

(٢١) فؤاد سزكين، *تاريخ التراث العربي*، نقله إلى العربية محمود فهمي حجازي (الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م)، ١ : ١ : ١٠٩.

إلا أنهما عزوا أقواله المنقولة عنه إلى كتابه "التنبيه على فضل علوم القرآن" ولعله لابن حبيب كتاب بهذا الفن أي علوم القرآن، فجاء الخلط عندهما بين اسم الكتابين. أو لعل كتاب *التنزيل وترتيبه* هو مبحث من مباحث تضمنها كتاب "التنبيه على فضل علوم القرآن،" فكانت النسبة إلى العنوان الرئيس للكتاب وليس إلى المبحث.

القيمة العلمية للكتاب

١ - لعلوم القرآن مباحث عديدة متنوعة، وقد تميز فيها باب نزول القرآن وترتيبه، ومكي الآيات والسور ومدنيها، ومن أحسن من ألف في هذا الفن هو ابن حبيب أبو القاسم، إذ يعد كتابه *التنزيل وترتيبه* مصدرا أصيلا، اعتمد المتأخرون عليه من جهابذة علماء التفسير وعلوم القرآن.

٢ - لم يطبع للمؤلف كتاب غير كتاب *عقلاء المجانين*، وفي تحقيق كتاب *التنزيل وترتيبه* وطبعه نشر علم هذا الإمام الذي اشتهر في أوساط عصره شهرة عالية.

٣ - تناول الكتاب معلومات ومعارف مفيدة في علوم القرآن.

٤ - مما يزيد من أهمية الكتاب ثبوت السماعات المتصلة السند إلى ابن حبيب في أول الكتاب وآخره، وكذلك ثبوت القراءات التي قرئت على كبار العلماء كالمزي والذهبي وإجازتهم لقارئها.

أهمية ما جاء في الكتاب من سماعات وقراءات

يتحقق بإثبات السماعات والقراءات على الكتاب عدة أمور جليلة منها:[٢٢]

- أن هذه السماعات التي ذكرت في أول الكتاب[٢٣] وآخره،[٢٤] وكذا القراءات المثبتة في آخره[٢٥] تفيد أن مضمون ما جاء في مخطوط *التنزيل وترتيبه* قد سمع في حلقة سماع

---

(٢٢) انظر: عايد سليمان المشوخي، *أنماط التوثيق في المخطوط العربي في القرن التاسع الهجري* (الرياض: مطبوعات مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٤١٤هـ / ١٩٩٤م)، ٨١-٨٢.

(٢٣) انظر: الصفحة رقم (٢٥).

(٢٤) انظر: الصفحة رقم (٩٥).

(٢٥) انظر: الصفحة رقم (٩٥).

على علماء لهم شهرتهم كالإمام الذهبي[٢٦] والإمام المزي،[٢٧] وهذا فيه زيادة في الثقة والصحة في مادة ونص المخطوط.

- وتفيد أيضًا تلك السماعات والقراءات اهتمام الناس بهذا الكتاب في عصر المؤلف وبعده.
- ومن أهمية ما أثبت من سماعات وقراءات أنها كالشهادات في كل عصر سمعت فيه المخطوطة على نقل مادتها مصونة مضمومة محررة مضبوطة كما وصفها مؤلفها.
- توثيق النص المنقول والشهادة على صحته وسلامته لا سيما أن تلك السماعات قد شارك فيها حفاظ وأئمة بارزون -كما أسلفنا- ذكره.

نسخ المخطوط

لكتاب *التنزيل وترتيبه* نسختان خطيتان هما كما يلي :

النسخة الأولى

مصورة عن دار الكتب الظاهرية (٢٢١ -٢٣٢) تقع في ١٧ ورقة سطر ١٢ في ١٦ سم مسجلة برقم ٣٧٣٦٣ ضمن (المجاميع ٢٦).[٢٨] ومنها نسخة مصورة بمركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية.

وقد جاء في وصف هذه النسخة من المخطوط ما يلي :

نسخة قديمة منقولة من أصل عليه سماع بتاريخ سنة ٦٩٣هـ بخط الحافظ أبي الحجاج يوسف بن عبدالرحمن المزي، وقد نقل الناسخ هذا السماع إلى نسخته وعليها سماع بقراءة الناسخ ناصر الدين أبي عبدالله محمد بن الأمير الكبير سيف الدين محمد طولبغا بن عبدالله السيفي الكبير، على شمس الدين أبي عبدالله محمد بن أحمد الذهبي بتاريخ سنة ٧٣٨هـ بدمشق،

---

(٢٦) انظر : الصفحة رقم (٩٣).

(٢٧) انظر : الصفحة رقم (٩٣).

(٢٨) عزة حسن، *فهرس مخطوطات دار الكتب الظاهرية، علوم القرآن* (دمشق، ١٣٨١هـ/١٩٦٢م)، ٤١٩. وانظر : المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية، *الفهرس الشامل للتراث العربي الإسلامي المخطوط* (عمَّان : مؤسسة آل البيت، ١٩٨٩م)، ١ : ٧٣.

والخط نسخ معتاد قديم).[٢٩] وأغلب كلماته غير منقوطة، وهي واضحة، جيدة الخط إلا في مواضع يسيرة منه.

النسخة الثانية

نسخة بمكتبة كوبرلي ٢/٤١٢(٢/١٥) (٢ب - ٨ ب) يرجع تاريخها إلى القرن العاشر الهجري.[٣٠] وقد تم السؤال والبحث عن هذه النسخة، ويبدو أنه لا يوجد في كوبرلي نسخة بهذا العنوان تحت هذا الرقم، وقد أشار بعض الباحثين إلى وجود نسخة أخرى من كتاب *تنزيل القرآن وترتيبه* ضمن مخطوطات مكتبة جامعة استنابول.[٣١]

موضوع الكتاب

ابتدأ المؤلفون القدامى والمتأخرون في مؤلفاتهم بالحديث عن نزول القرآن وترتيبه، لأن العلم بنزول القرآن وترتيبه متقدم على غيره من العلوم، وسابق لها سبق بالضرورة وسبق أصالة وجود.

وكان اعتماد كثير منهم في هذا الفن على ما جاء عن ابن حبيب في كتابه *التنزيل وترتيبه*، فإليه المرجع من المتأخرين عنه في هذا الباب. وممن اشتهر منهم بالنقل عنه الإمام الزركشي في كتابه *البرهان في علوم القرآن*، والإمام السيوطي في كتابه *الإتقان في علوم القرآن*.

على أن كتابه من خلال تحقيقه يتضح أنه لم يفرد فن التنزيل وترتيبه بكتاب مستقل وإنما أفرده بالحديث وضمن معه فنونًا أخرى كفن الخطاب وفن معاني القرآن.

---

(٢٩) حسن، *فهرس*، ٤١٩.

(٣٠) المجمع الملكي، *الفهرس الشامل*، ١ : ٧٣.

(٣١) تم الاتصال بمكتب دار الفرقان باستانبول وأفاد بالمعلومات المشار إليها، كما تم الاتصال بمكتب دار الحكمة بالمدينة المنورة بشأن النسخة المودعة في جامعة إستانبول، فأفادوا أنه تم البحث في مكتبة الجامعة ولم يجدوها محفوظة هناك.

وممن ألف في تنزيل القرآن كتابا مستقلا الإمام الضحاك بن مزاحم ت ١٠٥هـ إذ أن له كتاب "نزول القرآن،"[٣٢] ولأبي سعيد الحسن بن يسار (ت ١١٠ هـ) كتاب *نزول القرآن*.[٣٣] ولم أعثر على من ألف في ترتيب القرآن كفن مستقل بذاته إلا ما جاء عن البرهان الجعبري الذي نظم قصيدة وأسماها " تقريب المأمول في ترتيب النزول."[٣٤]

منهج ابن حبيب في كتابه

لقد ابتدأ المؤلف ابن حبيب – رحمه الله تعالى- ببيان مكانة وشرف علم نزول القرآن الكريم وجهاته وترتيبه، ثم أعقب ذلك بذكر خمسة وعشرين وجها لتنزيل القرآن ذكرها جملة ثم أتى على كل وجه بفصل غير مشروح ولا مبسوط، مبينا سبب ذلك، لئلا يطول الكتاب ويمله الحفاظ مصدراً القول بترتيب أول ما نزل من القرآن بمكة ثم بما اختلفوا فيه من القول بآخر ما نزل بمكة، مبينا أثناء ذلك أن عدد ما نزل بمكة خمس وثمانون سورة قد استقرت الروايات من الثقات على ذلك.

مثنيا بذكر أول ما نزل من القرآن بالمدينة، ومؤكدا على أن جميع ما نزل بالمدينة تسع وعشرون سورة ثم أوضح في خلال ذلك ما اختلفوا في نزوله بالمدينة.

ثم بين ما نزل بمكة وحكمه مدني، سائقا على ذلك أدلة ترجيحية لهذا الوجه. ثم ذكر ما أنزله الله تعالى بالمدينة وحكمه مكي، وما يشبه تنزيل المدني في السور المكية، ثم القول بما يشبه تنزيل المكي في السور المدنية.

ثم بين السور التي نزلت في مواطن أخرى غير مكة والمدينة نحو ما نزل بالجحفة، وما نزل ببيت المقدس، وما نزل بالطائف، وما نزل بالحديبية.

---

(٣٢) علي شواخ إسحاق، معجم *مصنفات القرآن الكريم*، ط١ (الرياض: دار الرفاعي، ١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م)، ١ : ١٣٧.

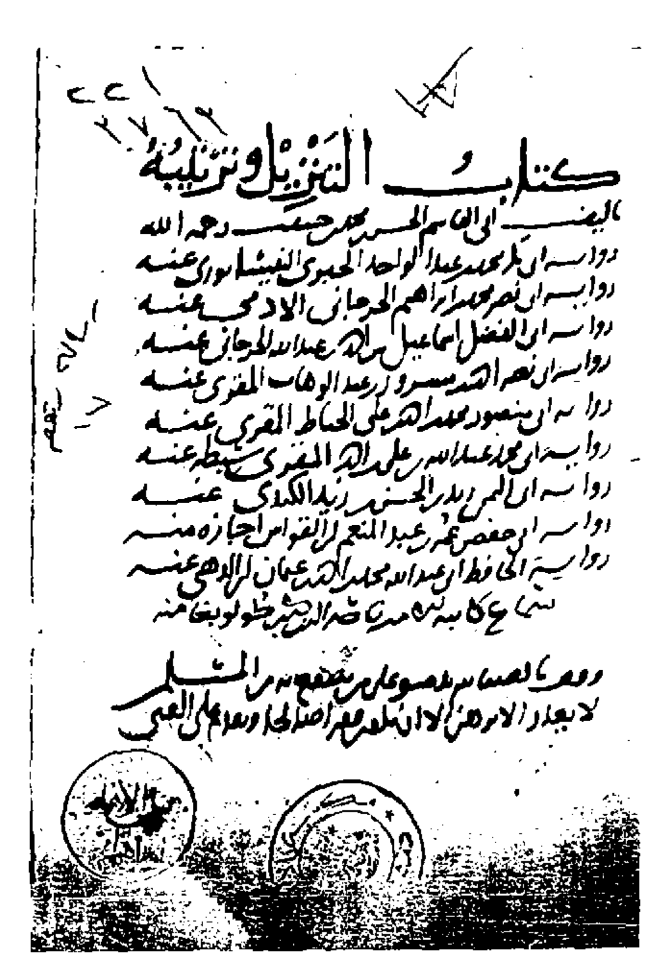
(٣٣) شواخ، معجم *مصنفات القرآن الكريم*، ١٣٧ : ١..

(٣٤) جلال الدين عبدالرحمن السيوطي، *الإتقان في علوم القرآن*، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ط٣ (القاهرة: دار التراث، ١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م)، ١ : ٧٣.

كما أوضح أيضا ما كان نزوله ليلا، وما أنزلته ملائكة الرحمن مشيعينه، والآيات المدنيات في السور المكية، والآيات المكيات في السور المدنية ممثلا على ذلك ببعض الأمثلة. ثم جاء ببيان لما حمل من مكة إلى المدينة، وما حمل من المدينة إلى مكة مجملا القول فيه غير مسهب.

وما حمل من المدينة إلى الحبشة ثم ما أنزل مجملا وما نزل مفسراً وما نزل مرموزا مستعينا في إيضاحها بأقوال الصحابة والتابعين من غير عزو إليهم وكذلك استعان المؤلف بالشواهد الشعرية، كما تعرض لتفنيد بعض الأقوال التي لا تقوم على بينة كالقول بحساب الجُمَّل ونحوه.

ثم ذكر بعد انتهائه من وجوه التنزيل فصلاً عن وجوه الخطاب في القرآن الكريم، وقد أتى على خمسة عشر وجها ثم أدرج معه القول عن السور المكية المتضمنة للآيات المدنية، ثم رجع إلى القول في المخاطبات وبه ختم كتابه بقوله: "ومضى باب التنزيل والمخاطبات والحمد لله رب العالمين وصلى الله على محمد وآله وصحبه أجمعين."


كتاب التنزيل وترتيبه

لوحة رقم ١. الصفحة الأولى من نسخة الظاهرية

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله

الشيخ الجليل العمر ناصر الدين ابو حفص عمر عبد المنعم بن عمر بن
الفواس الانصاري قراءة عليه وهو يسمع في محرم سنة ثلث وتسعين
وستمائة بجامع دمشق المعمور ا ابو اليمن زيد بن الحسن زيد
الكندي اجازة ا ابو محمد عبد الله بن علي بن احمد الخياط قراءة
عليه وهو يسمع في جمادى الاخرة سنة سبع وعشرين وخمسمائة
ا جدي الشيخ ابو منصور محمد بن احمد بن علي بن عبد الرزاق الخياط
المقرئ قراءة عليه وهو يسمع في شهر ربيع الاخر سنة ثماني واربعين
ا الشيخ ابو نصر احمد بن مسرور بن عبد الوهاب المقرئ سماعا عليه
نا ابو الفضل اسماعيل بن احمد بن عبد الله الجرجاني نا ابو نصر
محمد بن ابراهيم الادمي الجرجاني نا ابو بكر محمد بن منصور
عبد الواحد الحيري النيسابوري الواعظ قال قال الاستاذ
ابو القاسم الحسن بن محمد بن حبيب رضي الله عنه
من اشرف علوم القران علم نزوله وجهاته وترتيب ما
نزل بمكة ابتداء ووسطا وانتهاء وترتيب ما نزل

بالمدينة

لوحة رقم ٢. بداية النسخة الظاهرية

كتاب التنزيل وترتيبه

تأليف : أبي القاسم الحسن بن محمد بن حبيب - رحمه الله - رواية أبي بكر محمد بن عبدالواحد الحيري[٣٥] النيسابوري عنه، رواية أبي نصر محمد بن إبراهيم الجرجاني الأدمي عنه،[٣٦] رواية أبي الفضل إسماعيل بن أحمد بن عبدالله الجرجاني[٣٧] عنه، رواية أبي نصر أحمد بن مسرور بن عبدالوهاب المقري[٣٨] عنه، رواية أبي منصور محمد بن أحمد بن علي الخياط[٣٩] المقري عنه، رواية أبي محمد عبدالله بن علي بن أحمد المقري سبطه عنه[٤٠] رواية

---

(٣٥) ورد اسمه في موضع آخر من المخطوط الحيري - بالياء وكذلك ورد في *سير أعلام النبلاء*، ١٧ : ٢٣٨، ولم أعثر على ترجمة له.

(٣٦) لم أعثر على ترجمة له.

(٣٧) لم أعثر على ترجمة له.

(٣٨) أبو نصر أحمد بن مسرور، قرأ بالروايات على منصور بن محمد بن منصور صاحب ابن مجاهد وجلس للإقراء مدة. قرأ عليه أبو منصور محمد بن أحمد الخياط. ألف كتاب، "المفيد في القراءات"، توفي في جمادى الأولى سنة ٤٤٢هـ. انظر: أبو عبدالله محمد بن أحمد الذهبي ، *معرفة القراء الكبار على الطبقات والأعصار*، تحقيق بشار عواد معروف وآخرين، ط١ (بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٤هـ / ١٩٨٤م)، ١ : ٤١٤ ، ت ٣٥٢؛ ابن الجزري، *غاية النهاية في طبقات القراء*، عني بنشره برجستراسر، ط٣ (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٢هـ / ١٩٨٢م)، ١ : ١٣٧ ، ت ٦٥١.

(٣٩) ولد أبو منصور محمد بن أحمد المقرئ سنة ٤١١هـ وسمع في كبره من أبي القاسم بن بشران وعبدالغفار، المؤدب، وقرأ القرآن على أبي نصر أحمد بن مسرور وقرأ عليه سبطاه أبو محمد عبدالله، وأبو عبدالله الحسين، وحدث عنه أحمد بن عبدالغني الباجسرائي، توفي يوم الأربعاء ١٦ محرم سنة ٤٩٩ هـ وله ٩٨ سنة . الذهبي، *معرفة القراء الكبار* ، ١ : ٤٥٧، ت ٣٩٩ هـ؛ ابن الجزري، *غاية النهاية*، ٢: ٧٤ ،ت ٢٧٧٥.

(٤٠) ولد أبو محمد عبدالله بن علي سنة ٤٦٤هـ وسمع من الحسين بن النقور، وأبي منصور محمد بن محمد العكبري، وقرأ القراءات على جده أبي منصور محمد بن أحمد المقرئ، صنف التصانيف منها: "المبهج،" و "الكفاية،" و "القصيدة المنجدة،" وغير ذلك، توفي في ربيع الآخر سنة ٥٤١هـ. انظر: الذهبي، *معرفة القراء الكبار*، ١ : ٤٩٤، ت ٤٤٣.

أبي اليمن زيد بن الحسن بن زيد الكندي[٤١] عنه. رواية أبي حفص عمر بن عبدالمنعم بن القواس[٤٢] إجازة منه،[٤٣] رواية الحافظ أبي عبدالله محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي[٤٤] عنه، سماع كاتبه الأمير : ناصر الدين كبير طولبغا منه.[٤٥] (وقف بالضيائية[٤٦] بدمشق على من ينتفع به من المسلمين، لا يعار إلا برهن إلا أن يكون فقيرا صالحا ويقدم على الغني).[٤٧]

---

(٤١) أبو اليمن زيد بن الحسن بن زيد الكندي، ولد في شعبان سنة ٥٢٠ هـ وقرأ القرآن تلقينا على أبي محمد سبط الخياط، وله نحو من سبع سنين، شيخ فاضل، حفظ القرآن في صغره. توفي بدمشق ضحوة يوم الاثنين السادس من شوال سنة ٦١٣ هـ عن ٩٣ سنة وستة عشر يومًا. أبو الحسن علي بن يوسف القفطي، *إنباه الرواة على أنباه النحاة*، تحقيق محمد أبوالفضل إبراهيم، ط١(بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية؛ والقاهرة: دار الفكرالعربي، ١٤٠٦هـ / ١٩٨٦م)، ٢ : ١٠ ، ت ٢٥٤؛ الذهبي، *معرفة القراء الكبار*، ٢ : ٥٨٦، ت ٥٤٦.

(٤٢) هو : ناصر الدين أبو حفص عمر بن عبدالمنعم بن عمر الطائي الدمشقي، سمع حضوراً من ابن الحرستاني، وأبي يعلى بن أبي لقمة، وأجاز له الكندي، وكان خيرا دينا محبا للرواية توفي في ثاني ذي القعدة سنة ٦٩٨ هـ وله ٩٣ سنة . الذهبي، *العبر في خبر من غبر*، ٣ : ٣٩٢؛ ابن العماد، *شذرات الذهب*، ٥ : ٤٤٢.

(٤٣) الإجازة : أن يأذن الشيخ لغيره بأن يروي عنه مروياته أو مؤلفاته، وكأنها تتضمن إخباره بما أذن له بروايته عنه. وقد اختلف في جواز الرواية والعمل بها، والراجح الذي رجحه العلماء أنه جائزة يروى بها ويعمل، وأن السماع أقوى منها. انظر : أحمد محمد شاكر، *الباعث الحثيث شرح اختصار علوم الحديث للحافظ ابن كثير*، ط ١(بيروت : دار الكتب العلمية، ١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م)، ١١٦ ، هـ١.

(٤٤) أبو عبدالله محمد بن أحمد الذهبي، ولد سنة ٦٧٣هـ، وتوفي سنة ٧٤٨هـ ليلة الاثنين ٣ ذي القعدة، طلب الحديث وله ثماني عشرة سنة فسمع بدمشق من عمر بن القواس، وأحمد بن هبة الله بن عساكر وغيرهما. من مصنفاته : "كتاب الأصل،" "تاريخ الإسلام،" "سير أعلام النبلاء،" و "ميزان الاعتدال،" وغير ذلك. *ذيل العبر في خبر من غبر*، ٤ : ١٤٨؛ ابن العماد، و *شذرات الذهب*، ٦ : ١٥٣.

(٤٥) هو : أبو عبدالله محمد بن الأمير الكبير، سيف الدين أبي محمد طولبغا بن عبدالله السَّيْفي، تخرج بالمصنف، وقرأ عليه كثيرا وسمع وطبق وعلق بخط كبير. ابن ناصر الدين، محمد بن عبدالله القيسي العشقي، *توضيح المشتبه*، تحقيق محمد نعيم العرقسوس، ط٧ (بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٤هـ / ١٩٩٣م)، ٥ : ٢٤٢.

(٤٦) هي المدرسة الضيائية المحمدية، تقع بسفح قاسيون شرقي الجامع المظفري بانيها الفقيه ضياء الدين محمد بن عبدالواحد المقدسي الحنبلي الحافظ أحد الأعلام، ت ٦٤٣ هـ. انظر : عبدالقادر محمد النعيمي، *الدارس في تاريخ المدارس*، تحقيق جعفر الحسيني، القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، د.ت.)، ٢ : ٩١ ،رقم ١٤٩.

(٤٧) ما بين القوسين هو كتابة مالك المخطوط الذي أوقفها على المدرسة الضيائية بدمشق.

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله[٤٨]

الشيخ الجليل المعمر ناصر الدين أبو حفص عمر بن عبدالمنعم بن عمر بن القواس الأنصاري، قراءة عليه ونحن نسمع في محرم سنة ثلاث وتسعين وستمائة بجامع دمشق المعمور، أخبرنا أبو اليُمن زيد بن الحسن بن زيد الكندي إجازة، أخبرنا أبو محمد عبدالله بن علي بن أحمد الخياط، قراءة عليه ونحن نسمع في جمادى الآخرة سنة تسع وعشرين وخمس مائة، أخبرنا جدي الشيخ أبو منصور محمد بن أحمد بن علي بن عبدالرزاق الخياط المقري قراءة عليه ونحن نسمع في شهر ربيع الآخر سنة ثمانين وأربعمائة، أخبرنا الشيخ أبو نصر أحمد بن مسرور بن عبدالوهاب المقرئ سماعاً، حدثنا أبو الفضل إسماعيل بن أحمد بن عبدالله الجرجاني، حدثنا أبو نصر محمد بن إبراهيم الأدَمي الجرجاني، حدثنا أبو بكر محمد بن أبي منصور عبدالواحد الحيري النيسابوري الواعظ، قال: قال الأستاذ أبو القاسم الحسن بن محمد بن حبيب - رضي الله عنه -.

من أشرف علوم القرآن علم نزوله، وجهاته،[٤٩] وترتيب ما نزل بمكة ابتداء ووسطاً وانتهاء، أو ترتيب ما نزل بالمدينة كذلك، ثم ما نزل بمكة وحكمه مدني، وما نزل بالمدينة وحكمه مكي، وما نزل بمكة في أهل المدينة، وما نزل بالمدينة في أهل مكة، ثم ما يشبه نزول المكي

---

(٤٨) بعده بياض في الأصل بمقدار سطرين.

(٤٩) هذا ويعرف مكان المنزل من القرآن عن طريق الصحابة والتابعين، قال القاضي في الانتصار: إنما يُرجع في معرفة المكي والمدني إلى حفظ الصحابة والتابعين ولم يرد عن النبي - صلى الله عليه وسلم - في ذلك قول؛ لأنه لم يؤمر به، ولم يجعل الله علم ذلك من فرائض الأمة وإن وجب على أهل العلم معرفة تاريخ الناسخ والمنسوخ. فقد يعرف ذلك بغير نص الرسول. السيوطي، *الاتقان*، ١ : ٢٣. ومن الأدلة على معرفة الصحابة ما أخرجه البخاري عن مسروق، قال عبدالله رضي الله عنه: والله الذي لا إله غيره ما أنزلت سورة من كتاب الله إلا أنا أعلم أين أنزلت ولا أنزلت آية من كتاب الله إلا أنا أعلم فيمن أنزلت، ولو أعلم أحداً أعلم مني بكتاب الله تبلغه الإبل لركبت إليه الجامع الصحيح. *كتاب فضائل القرآن*، باب (٨)، رقم ٥٠٠٢، ٣ : ٣٤١.

في المدني، وما يشبه نزول المدني في المكي، ثم ما نزل بالجحفة،(٥٠) وما نزل ببيت المقدس،(٥١) وما نزل بالطائف،(٥٢) وما نزل بالحديبية.(٥٣)(٥٤) ثم ما نزل ليلا، وما نزل نهارا، وما نزل مشيعا،(٥٥) وما نزل مفردا، ثم الآيات المدنيات في السورة المكية، والآيات المكيات في السور المدنيات، ثم ما حُمل من مكة إلى المدينة، وما حمل من المدينة إلى مكة، وما حمل من المدينة إلى

---

(٥٠) الجحفة: قرية أثرية تبعد عن مدينة رابغ نحو ٢٢ كيلاً من جهة الشرق. قال ياقوت: كانت قرية كبيرة ذات منبر على طريق المدينة من مكة على أربع مراحل وهي ميقات أهل مصر، والشام إن لم يمروا على المدينة، فإن مروا بالمدينة فميقاتهم ذو الحليفة، وكان اسمها مهيعة، وإنما سميت الجحفة لأن السيل اجتحفها وحمل أهلها في بعض الأعوام. انظر: ياقوت الحموي، *معجم البلدان*، ٢: ١١١؛ عاتق بن غيث البلادي، *معجم معالم الحجاز* (مكة المكرمة: دار مكة، د.ت.)، ٢: ١٢٢.

(٥١) بيت المقدس: مدينة مرتفعة على جبال يصعد إليها من كل مكان، يقصدها القاصد من فلسطين وبها المسجد الأقصى، وهي من أخصب بلاد فلسطين على مر الأوقات، وفي سورها موضع يعرف بمحراب داوود النبي عليه السلام وهو بنية مرتفعة ارتفاعها خمسون ذراعاً من الحجارة وبأعلاه بناء كالحجرة وهو المحراب. انظر: أبو إسحاق إبراهيم بن محمد الاصطخري، *مسالك الممالك* (د.م.: د.ن.، ١٩٢٧م)، ٥٦؛ ابن حوقل، *صورة الأرض* (بيروت: دار مكتبة الحياة، ١٩٧٩م)، ١٥٨.

(٥٢) الطائف: مدينة في السفوح الشرقية لسراة الحجاز، شرق مكة مع ميل يسير إلى الجنوب على بعد ٩٩ كيلا. وهي الآن محافظة تابعة لإمارة منطقة مكة المكرمة. انظر: البلادي، *معجم معالم الحجاز*، ٥: ٢١٩ - ٢٢٤.

(٥٣) الحُدَيْبِيَّة: تعرف اليوم باسم الشُّمَيْسي تصغير، وهي غرب مكة خارجة عن حدود الحرم بينها وبين المسجد قرابة ٢٢ كيلاً سميت الحديبية بشجرة حدباء كانت في ذلك الموضع، وفيها كانت بيعة الرضوان تحت الشجرة وقيل إنها سميت ببئر هناك عند مسجد الشجرة. البلادي، *معجم معالم الحجاز*، ٢: ٢٤٦.

(٥٤) ورد في حاشية المخطوط ما نصه: (... عن أحمد بن بكار ... عن عروة عن المسور بن مخرمة ومروان ابن الحكم قال: نزلت سورة الفتح بين مكة والمدينة في شأن الحديبية من أولها إلى آخرها).

(٥٥) مشيعا: الشَّيْعُ المقدار. ويقال: شَيَّع الإبل: أشاع بها، وشيع فلاناً: خرج معه ليودعه ويبلغه منزله، وشيع رمضان: صام بعده ستة أيام. انظر: محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، *القاموس المحيط* (بيروت: دار الفكر، د.ت.)، ٣: ٤٧، (شاع).

أرض الحبشة،[٥٦] ثم ما نزل مجملا، وما نزل مفسراً، وما نزل مرموزا،[٥٧] ثم ما اختلفوا فيه فقال بعضهم: مكي، وقال بعضهم مدني. فهذه خمسة وعشرون وجها من لم يعرفها ويميز بينها لم يحل له أن يتكلم في كتاب الله - عز وجل - وأنا أذكر من كل وجه منها فصلاً غير مشروح ولا مبسوط لئلا يطول الكتاب، والله الموفق للصواب.

فأول ما نزل من القرآن بمكة

"اقرأ باسم ربك الذي خلق،" ثم "نون والقلم،" ثم "يا أيها المزمل،" ثم "يا أيها المدثر،" ثم "تبت يدا أبي لهب،" ثم "إذا الشمس كورت،" ثم "سبح اسم ربك الأعلى،" ثم "والليل إذا يغشى،" ثم "والفجر،" ثم "والضحى،" ثم "ألم نشرح،" ثم "والعصر،" ثم "والعاديات،" ثم "إنا أعطيناك،" ثم "ألهاكم،" ثم "أرأيت،" ثم "قل يا أيها الكافرون،" ثم "ألم تر كيف فعل ربك،" ثم "سورة الناس،" و "سورة الفلق،" ثم "قل هو الله أحد،" ثم "والنجم،" ثم "عبس وتولى،" ثم "إنا أنزلناه،" ثم "والشمس،" ثم "والسماء ذات البروج،" ثم "والتين والزيتون،" ثم "لئلاف قريش،" ثم "القارعة،" ثم "لا أقسم بيوم القيامة،" ثم "الهمزة،" ثم "والمرسلات،" ثم "قاف والقرآن،" ثم "لا أقسم بهذا البلد،" ثم "الطارق،" ثم "اقتربت الساعة،" ثم "صاد والقرآن،" ثم سورة الأعراف، ثم سورة الجن، ثم سورة "يس،" ثم الفرقان، ثم

---

(٥٦) الحبشة: ويراد بها حاليا أثيوبيا، تقع في الجناح الشمالي الشرقي من قارة أفريقيا أو ما يعرف الآن بالقرن الأفريقي، عاصمتها أديس أبابا، واللغة الرسمية: الأمهرية. كانت تدين بالوثنية ثم اعتنقت النصرانية، ودخلتها اليهودية من اليمن، ثم دخلها الإسلام، في القرن الأول الهجري. انظر: *الموسوعة العربية العالمية*، ١ (مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والدعاية، د.ت.)، ٨٣ – ٨٧؛ *الموسوعة العربية الميسرة*، ط٢ (الرياض: الندوة العالمية للشباب الإسلامي ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م)، ١: ٥٣.

(٥٧) الرمز في اللغة: كل ما أشرت إليه مما يبان بلفظ بأي شيء أشرت إليه بيد أو بعين، أبو منصور محمد بن أحمد الأزهري، *تهذيب اللغة*، تحقيق إبراهيم الأبياري (القاهرة: دار الكتاب العربي، د.ت.)، ١٣: ٢٠٥، مادة: رمز. والمؤلف يطلق المرموز على الحروف الهجائية نحو ما جاء عنده في قوله "طه" و "يس".

الملائكة،(٥٨) ثم سورة مريم، ثم "طه،" ثم الواقعة، ثم الشعراء، ثم النمل، ثم القصص، ثم بني إسرائيل،(٥٩) ثم يونس، ثم هود، ثم يوسف، ثم الحجر، ثم سورة الأنعام، ثم "والصافات،" ثم لقمان، ثم سبأ، ثم الزمر، ثم "حم" المؤمن،(٦٠) ثم "حم" السجدة، ثم "حم عسق،"(٦١) ثم "حم" الزخرف، ثم "حم" الدخان، ثم "حم" الجاثية، ثم "حَمَ" الأحقاف، ثم "والذاريات،" ثم الغاشية، ثم الكهف، ثم النحل، ثم سورة نوح، ثم سورة إبراهيم، ثم الأنبياء، ثم المؤمنون، ثم "الم تنزيل،"(٦٢) ثم الطور، ثم سورة الملك، ثم الحاقة، ثم "سأل سائل،" ثم "عمَّ يتساءلون،" ثم "والنازعات،" ثم "إذا السماء انفطرت،" ثم "إذا السماء انشقت،" ثم سورة الروم، ثم سورة العنكبوت.(٦٣)

---

(٥٨) السيوطي، *الإتقان*، ١ : ١٥٧. هي سورة فاطر.

(٥٩) السيوطي، *الإتقان*، ١ : ١٥٧، هي سورة الإسراء، وتسمى أيضا سورة سبحان.

(٦٠) أبو عبدالله محمد القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن*، ط٢ (بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت.)، ١٥ : ٢٨٨ ؛ السيوطي، *الإتقان*، ١ : ١٥٧. هي سورة غافر، وتسمى أيضا سورة الطول.

(٦١) هي سورة الشورى.

(٦٢) هي سورة السجدة.

(٦٣) قد وردت رواية مسندة عن ابن عباس بنحو من ذلك، قال ابن الضريس : أخبرنا أحمد، قال حدثنا محمد قال: أنبأ محمد بن عبدالله بن أبي جعفر الرازي قال : قال عمر بن هارون : قال حدثنا عثمان بن عطاء عن أبيه عن ابن عباس قال : أول ما نزل من القرآن بمكة وما أنزل منه بالمدينة، الأول فالأول، فكانت إذا نزلت فاتحة سورة بمكة فكتبت بمكة، ثم يزيد الله منها ما يشاء وكان أول ما أنزل من القرآن (اقرأ باسم ربك الذي خلق)، ثم (ن والقلم)، ثم (يا أيها المزمل)، ثم (يا أيها المدثر)، ثم (تبت يدا أبي لهب)، ثم (إذا الشمس كورت)، ثم (سبح اسم ربك الأعلى)، ثم (والليل إذا يغشى)، ثم (والفجر وليال عشر)، ثم (والضحى)، ثم (ألم نشرح)، ثم (والعصر)، ثم (والعاديات)، ثم (إنا أعطيناك)، ثم (ألهاكم التكاثر)، ثم (أرأيت الذي يكذب بالدين)، ثم (قل يا أيها الكافرون)، ثم (ألم تر كيف فعل ربك)، ثم (قل أعوذ برب الفلق)، ثم (قل أعوذ برب الناس)، ثم (قل هو الله أحد)، ثم (والنجم إذا هوى)، ثم (عبس وتولى)، ثم (إنا أنزلناه في ليلة القدر)، ثم (والشمس وضحاها)، ثم (والسماء ذات البروج)، ثم (والتين والزيتون)، ثم (لإيلاف قريش)، ثم (القارعة)، ثم (لا أقسم بيوم القيامة) ... إلخ. انظر : ابن الضريس، *فضائل القرآن*، تحقيق غزوة بدير، ط١ (دمشق: دار الفكر، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٧م)، ٣٣ – ٣٤ ؛ أبو بكر أحمد بن الحسين البيهقي، *دلائل النبوة*، ط١ (بيروت:

دار الكتب العلمية، ١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م)، ٧ : ١٤٢ ؛ آرثر جفري ، *مقدمتان في علوم القرآن* (القاهرة : مكتبة الخانجي ، د.ت.)، ١٠ ، وجاءت رواية من طريق إبراهيم بن يوسف بمثل رواية ابن عباس وهذا الأثر عن ابن عباس فيه أمران :

أحدهما : الاختلاف في ترتيب النزول وذلك في تقديم سورة الفلق على سورة الناس.

الثاني : أنه موهن من أوجه عدة منها : أن فيه عثمان بن عطاء الخراساني عن أبيه، وعثمان ضعيف وعطاء الخراساني وإن كان صدوقا إلا أنه يخطئ كثيرا ويدلس وقد عنعن في الأثر.

ولابن عباس أيضاً رواية بنحو من تلك وفيها أيضا من الاختلاف في ترتيب السور وقد جاءت من طريق محمد بن مروان الكلبي عن أبي صالح عن ابن عباس.

وفيه محمد بن مروان السدي الكوفي، وهو السدي الصغير، تركوه، واتهمه بعضهم بالكذب. قال البخاري : سكتوا عنه، وقال ابن معين : ليس بثقة.

انظر : البخاري، *التاريخ الكبير* (بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية، ١٤٠٧هـ)، ١ : ٢٣٢، رقم ٧٢٩ ؛ أبو عبدالله محمد بن أحمد الذهبي، *ميزان الاعتدال* ، تحقيق علي محمد البجاوي (بيروت: دار المعرفة، د.ت.)، ٤ : ٣٣، رقم ٨١٥٤.

وهناك رواية أيضا مسندة إلى الزهري فيها اختلاف من حيث ترتيب السور، فقد قدمت سورة الفلق على الناس، وذكرت العاديات قبل سورة العصر، وأضاف إلى السور المكية سورة المطففين.

انظر : الزهري، *تنزيل القرآن* (ملحق بكتاب *الناسخ والمنسوخ* للزهري)، تحقيق حاتم الضامن، ط٢ (بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م)، ٣٢٢٩. ورواية لعلي رضي الله عنه مسندة من طريق أبي الفضل جعفر بن محمد بن علي بن الحسين بن علي بن أبي طالب قال: حدثنا سليمان بن حرب المكي، قال حدثنا حماد بن زيد عن علي بن زيد بن جدعان، عن سعيد بن المسيب، عن علي بن أبي طالب. انظر : جفري، *مقدمتان في علوم القرآن*، ١٣-١٥.

وهذه الرواية فيها من التقديم والتأخير في ترتيب بعض السور، وفيه علي بن زيد بن جدعان، ضعيف انظر : ابن حجر، *تقريب التهذيب*، ٢ : ٣٧، رقم ٣٤٢ ؛ ابن حجر العسقلاني، أبو الفضل أحمد ابن علي: *تهذيب التهذيب*، ط١ (حيدرآباد: دائرة المعارف النظامية، ١٣٢٦هـ)، ٧ : ٣٢٢، رقم ٥٤٤.

وقد وردت رواية مسندة إلى جابر بن زيد في هذا : باب أول نزول القرآن : انظر : البيهقي، وهذا الأثر ضعيف لأن فيه حسان بن إبراهيم الكرماني وهو صدوق يخطئ ويكثر تفرده بالمناكير، كما أن في سنده أمية بن زيد الأزدي، وهو إن كان مقبولاً، ولكن شرط الحافظ ابن حجر المتابعة في الرواية، وهنا لم يتابع كما قال ابن حجر في مقدمة *تقريبه* (١ :٨٣، رقم ٦٣١).

وقد قال الحافظ السيوطي عن هذا الأثر : قلت هذا سياق غريب وفي هذا الترتيب نظر. =

واخـــتلفوا في آخر ما نزل بمكة

قال ابن عباس : سورة العنكبوت.(٦٤)

وقال الضحاك، وعطاء : المؤمنون.(٦٥)

وقال مجاهد : ويل للمطففين.(٦٦)

= وقد أورد البيهقي في *دلائل النبوة* ، ط١ (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م) ، ٧ : ١٤٢، باب ذكر السور التي نزلت بمكة والتي نزلت بالمدينة من طريق عكرمة والحسن بن أبي الحسن : وهي رواية أيضا فيها من التقديم والتأخير ما يخالف الآثار السابقة ولكن هذا الآثر وإن صح عن ابن عباس، فإنه لا يفيد الترتيب لسور القرآن لا الترتيب النزولي ولا غيره.

وعليه فإن مما سبق ذكره من الآثار التي جاءت في بيان أول ما نزل من القرآن لا تخرج عن أمرين : إما آثار ضعيفة. وإما آثار جاء فيها ما دل على عدم الإفادة في الترتيب النزولي للسور. هذا والله أعلم.

انظر : محمد بن علي الحسن، "*ترتيب نزول القرآن*،" *مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية*، ١٦ (١٤١٩هـ/١٩٩٨م)، ٣٣ بتصرف.

وأما ما جاء من قوله في ترتيب سور القرآن على ما هو عليه الآن فاختلف على ثلاثة أقوال - سأجمل القول فيها :

القول الأول : إن ترتيب سور القرآن على ما هو عليه في المصحف الآن توقيفي، وأنه لم توضع سورة في مكانها إلا بأمر من الرسول - صلى الله عليه وسلم - عن جبريل عليه السلام عن ربه عز شأنه - كترتيب الآيات سواء بسواء.

القول الثاني : إن ترتيب السور اجتهادي من فعل الصحابة رضي الله عنهم.

القول الثالث : إن ترتيب بعض السور كان توقيفيا، وبعضها كان باجتهاد الصحابة.

ولكل قول دليله، وأرجحها القول الأول القائل إن ترتيب السور توقيفي وهو قول أبي بكر الأنباري، والكرماني، وأبي جعفر النحاس، وابن الحصار وغيرهم.

انظر تفصيل المسألة في : محمد بن عبدالله الزركشي، *البرهان في علوم القرآن* ، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم (بيروت: المكتبة العصرية، د.ت.)، ١ : ؛ النبهان، *مقدمة في الدراسات القرآنية*، ١٩٣ ؛ فهد بن عبدالرحمن الرومي، *دراسات في علوم القرآن*، ط٧ (الرياض: مكتبة التوبة، ١٤١٩هـ / ١٩٩٨م)، ١٠٧.

(٦٤) لم أعثر على مصدر لقوله.

(٦٥) لم أعثر على مصدر لقوليهما.

(٦٦) لم أعثر على مصدر لقوله.

فهذا ترتيب ما نزل من القرآن بمكة، وعليه استقرت الروايات من الثقات وهو خمس وثمانون سورة.

قال: وأما ما نزل بالمدينة فتسع وعشرون سورة:[٦٧] "البقرة،"[٦٨] ثم سورة "الأنفال،" ثم سورة "آل عمران،" ثم سورة "الأحزاب"[٦٩] - فيها اختلاف - ثم "الممتحنة،" ثم سورة "النساء،" ثم "إذا زلزلت الأرض،" ثم سورة "الحديد،" ثم سورة "محمد" ﷺ، ثم سورة "الرعد،" ثم سورة "الرحمن،" ثم "هل أتى على الإنسان،" ثم "الطلاق،" ثم "لم يكن،" ثم "الحشر،" ثم "إذا جاء نصر الله،" ثم "النور،" ثم "الحج،" ثم "المنافقون،" ثم "المجادلة،" ثم "الحجرات،" ثم "التحريم،" ثم "الصف"،[٧٠] ثم "الجمعة،" ثم "التغابن،" ثم "الفتح،" ثم "التوبة،"[٧١] ثم "المائدة،" ومنهم من يقدم سورة "المائدة" على "التوبة،" وقرأ النبي ﷺ سورة

---

(٦٧) ذكر ابن الضريس أن عدد ما نزل في المدينة ثماني وعشرون سورة. انظر: *فضائله*، ٣٤، وقد ذكر هنا تسعا وعشرين وعند تعداد ما ذكره ابن حبيب عن السور نجدها ثماني وعشرين سورة، وقد أورد أبو عبيد في *فضائله* أن عدد السور التي نزلت بالمدينة خمس وعشرون سورة وذكرها مرتبة كما في المصحف وليس على ترتيب النزول، وهي رواية مسندة إلى علي بن أبي طلحة، ولم يذكر سورة الرعد، والرحمن، والمنافقون، والدهر، والحجرات، والجمعة، كما أنه ذكر سورتي الليل والقدر، وما سوى ذلك جعله مما نزل بمكة. أبي عبيد، *فضائل القرآن*، تحقيق وهبي سليمان غاوجي، ط١ (بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ / ١٩٩١م)، ٢ : ٢٠٠. وانظر: إسماعيل بن كثير، *فضائل القرآن*، (بيروت: دار الأندلس، د.ت)، ١ : ٣١؛ السيوطي، *الإتقان*، ١ : ٢٧-٢٨. وعن الزهري أن عدد ما نزل بالمدينة تسع وعشرون سورة وعن ابن عباس في الرواية المسندة في *طبقات* ابن سعد أن الذي نزل بالمدينة سبع وعشرون سورة وسائرها بمكة، وفي رواية له من طريق أبي صالح أنها ثلاثون بالمدينة. انظر: جفري، *المقدمتان*، ١٠.

(٦٨) الزهري، *تنزيل القرآن*، ٣٣، عند الزهري الفاتحة ثم البقرة.

(٦٩) ابن الضريس، *فضائل القرآن*، ٣٤. ذكرها بعد سورة التغابن.

(٧٠) الزهري، *تنزيل القرآن*، ٣٤، ذكرها الزهري بعد سورة التغابن.

(٧١) كما في الرواية المسندة إلى ابن عباس من طريق عمر بن هارون، قال حدثنا محمد بن عبدالله بن أبي جعفر الرازي، قال: قال عثمان بن عطاء عن أبيه، عن ابن عباس. انظر: ابن الضريس، *فضائل القرآن*، ٣٤؛ والرواية أيضاً التي من طريق محمد بن مروان، عن الكلبي، عن أبي صالح عن ابن عباس انظر: جفري، *مقدمتان*، ١٠. وأيضا الرواية المسندة إلى الزهري. انظر: *تنزيل القرآن*، ٣٤. ولابن عباس رواية عند البيهقي، *دلائل النبوة*، ٧ : ١٤٣ بغير هذا الترتيب وأضاف سورة المطففين.

المائدة في يوم حجة الوداع وقال: "يا أيها الناس إن آخر القرآن نزولا سورة المائدة فأحلوا حلالها، وحرموا حرامها."(٧٢)

فهذا ترتيب ما نزل بالمدينة.

فأما ما اختلفوا فيه: ففاتحة الكتاب، قال ابن عباس،(٧٣) والضحاك،(٧٤) ومقاتل:(٧٥) إنها مكية.(٧٦)

---

(٧٢) الحديث أخرجه أبو عبدالله النيسابوري الحاكم في *المستدرك* (بيروت: دار المعرفة، د.ت.)، ٢:٣١١ كتاب *التفسير*. تفسير سورة المائدة، والرواية عنده عن جبير بن نفير قال: حججت، فدخلت على عائشة - رضي الله عنها - فقالت: يا جبير، تقرأ المائدة؛ فقلت: نعم؛ قالت: أما إنها آخر سورة نزلت فما وجدتم فيها من حلال فاستحلوه، وما وجدتم من حرام فحرموه."صححه الحاكم وسكت عنه الذهبي، وعن الحاكم بمعناه عن عبدالله بن عمر، كما أخرجه الترمذي عن عبدالله بن عمر في *جامعه*، كتاب التفسير، باب ٦، ٥: ٢٦١، رقم ٣٠٦٣، وقال عنه حديث حسن غريب.

وانظر أيضا: لأبي عبيد، *فضائل القرآن*، ١٢٨. كما روى أبو عبيد في *فضائله* عن عطية بن قيس بنحو هذه الرواية، وهي رواية مرسلة، فإن عطية بن قيس كما قال ابن حجر، ٢ : ٢٥، ت ٢٢٢، ثقة من الثالثة - قاله محقق الفضائل وهبي سليمان.

(٧٣) ابن الضريس، *فضائل القرآن*، ٣٣؛ جفري، *مقدمتان*، ١٠؛ أبو عمر الداني، *البيان في عد آي القرآن*، تحقيق غانم قدوري الحمد، ط١ (د.م.: د.ن، ١٤١٤هـ / ١٩٩٤م)، ١٣٩؛ القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن*، ١ : ١١٥.

(٧٤) القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن*، ١ : ١١٥؛ السيوطي؛ *الإتقان*، ١ : ٣٠.

(٧٥) والذي ذكره مقاتل في تفسيره أن الفاتحة مدنية، ثم قال: ويقال مكية. انظر: مقاتل، *تفسير مقاتل بن سليمان*، تحقيق عبدالله شحاتة (بيروت: دار الشروق، د.ت.)، ١ : ٩.

(٧٦) ورجح القرطبي بأنها مكية. القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن*، ١ : ١١٥.

وقد عزا السيوطي هذا القول إلى الأكثرين، وقد استدل على صحة هذا الرأي بأدلة منها: أن فرضية الصلاة كانت في مكة ولم يحفظ أنه كان في الإسلام صلاة بغير الفاتحة. انظر: السيوطي، *الإتقان*، ١٠ : ١٥-١٦؛ عادل محمد صالح أبو العلا، *خصائص السور والآيات المدنية* (جدة: دار القبلة؛ وبيروت: مؤسسة علوم القرآن، د.ت.)، ٦٣. وممن قال أيضاً إنها مكية قتادة وأبو العالية. انظر: المدني، *البيان في عد آي القرآن*، ١٣٩؛ القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن*، ١ : ١٥.

وقال مجاهد : إنها مدنية.[٧٧] واختلفوا في "ويل للمطففين،" قال ابن عباس : هي مدنية.[٧٨]

قال عطاء : هي آخر ما نزل بمكة.[٧٩]

---

(٧٧) *تفسير مقاتل*، ١ : ٩ ؛ الداني، *البيان في عد آي القرآن*، ١٣٣ ؛ الواحدي، *أسباب النزول*، ٢٤ ؛ القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن*، ١ : ١١٥ ؛ السيوطي، *الإتقان*، ١ : ٣ ؛ أبو العلا، *خصائص السور والآيات المدنية*، ٦٣. قال الواحدي: قال الحسين بن الفضل: لكل عالم هفوة، وهذه بادرة من مجاهد لأنه تفرد بهذا القول، والعلماء على خلافه، ومما يقطع به على أنها مكية قوله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ ءَاتَيْنَٰكَ سَبْعًا مِّنَ ٱلْمَثَانِى وَٱلْقُرْءَانَ ٱلْعَظِيمَ ﴾ [الحجر] يعني الفاتحة، ثم قال الواحدي: "وسورة الحجر مكية بلا اختلاف ولم يكن الله ليمتن على رسوله بإيتائه فاتحة الكتاب وهو بمكة، ثم ينزلها بالمدينة ؛ ولا يسعنا القول بأن رسول الله صلى الله عليه وسلم قام بمكة بضع عشرة سنة يصلي بلا فاتحة الكتاب، هذا مما لا تقبله العقول. الواحدي، *أسباب النزول*، ٢٤. وممن قال إنها مدنية أيضاً أبو هريرة، ومجاهد، وعطاء بن يسار والزهري، انظر : الداني، *البيان*، ١٣٩ ؛ القرطبي ؛ *الجامع لأحكام القرآن*، ١ : ١١٥.

(٧٨) الداني، *البيان*، ٢٦٧. من طريق عكرمة عن ابن عباس ؛ القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن*، ٢٠ : ٢٤٨ ؛ محمد بن علي الشوكاني، *فتح القدير* (بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.)، ٥ : ٣٩٧. أخرجه عن البخاري وابن مردويه، وممن قال بذلك أيضا مقاتل في تفسيره (مخطوط منه نسخة بالمكتبة المركزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية)، ٢٣١ب. والحسن وعكرمة. انظر : القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن*، ٢٠ : ٢٤٨.

وقد رجح السيوطي القول بأنها مدنية للحديث الذي أخرجه النسائي في *تفسيره*، ٢ : ٥٠٢، ح ٦٧٤ بسند صحيح عن ابن عباس قال: لما قدم النبي صلى الله عليه وسلم المدنية كانوا من أخبث الناس كيلا فأنزل الله "ويل للمطففين" فأحسنوا الكيل.

وانظر : أبو عبدالرحمن مقبل بن هادي الوادعي، *الصحيح المسند* (القاهرة: مكتبة ابن تيمية، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٧م)، ٢٣٢ ؛ محمد ناصر الدين الألباني، *صحيح سنن ابن ماجه*، ط٣ (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م)، ٢ : ١٩، ح ١٨٠٨ ؛ أبو بكر أحمد بن الحسين البيهقي، *شعب الإيمان*، تحقيق محمد بسيوني، ط٢ (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٠هـ / ١٩٩٠م)، ٤ : ٣٢٧، ح ٥٢٨٦ ؛ السيوطي، *الإتقان*، ١ : ٣٤.

(٧٩) لم أعثر على مصدر لقوله. وسبب القول بأنها مكية لذكر الأساطير فيها. وممن قال بذلك أيضا عمرو الداني، *البيان*، ٢٦٧. وهناك أقوال منها : أنها نزلت بمكة إلا قصة التطفيف وقال الكلبي، =

قال قتادة : سورة المزمل : مدنية.[٨٠]

وقال الباقون : مكية[٨١] فجميع ما نزل بمكة خمس وثمانون سورة، وجميع ما نزل بالمدينة تسع وعشرون سورة على اختلاف الروايات.[٨٢]

قال : أخبرنا بهذا الترتيب أبو الحسن محمد بن الحسين بن محمد البغوي.[٨٣]

قال أخبرنا أبو النضر محمد بن أحمد الحلواني[٨٤] قال حدثنا الماهر بن الحكم بن حسان الكرابيشي[٨٥] عن علي بن الحسين بن واقد[٨٦] عن أبيه.[٨٧]

= وجابر بن زيد : نزلت بين مكة والمدينة – قاله ابن الفرس. انظر : القرطبي، *الجامع*، ٢٠ : ٢٤٨ ؛ السيوطي، *الإتقان*، ١ : ٢٤.

(٨٠) والذي ورد عن قتادة في : أبو الحسن علي بن محمد الماوردي، *النكت والعيون*، راجعه السيد بن عبدالمقصود عبدالرحيم (بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.)، ٦ : ١٢٤ أنها مكية إلا آيتين منها قوله : ﴿ وَٱصْبِرْ عَلَىٰ مَا يَقُولُونَ ﴾ [المزمل:١٠]"والتي بعدها.

(٨١) قال بذلك : الحسن، وعكرمة، وعطاء، وجابر، وقال ابن عباس وقتادة : إلا آيتين، منها قوله ﴿ وَٱصْبِرْ عَلَىٰ مَا يَقُولُونَ ﴾ [المزمل: ١٠] والتي بعدها. انظر : الماوردي، *النكت والعيون*، ٦ : ١٢٤ ؛ القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن*، ١٩ : ٣٠. وممن قال إنها مكية أبو عمرو الداني، *البيان*، ٢٥٧.

(٨٢) كما مر بنا سابقا. انظر هامش ٦٧، ص ٣٠.

(٨٣) لم أعثر على ترجمة له في ما بين يدي من تراجم.

(٨٤) لم أعثر على ترجمة له.

(٨٥) لم أعثر على ترجمة له.

(٨٦) علي بن الحسن بن واقد، ولد سنة ١٣٠هـ، قال عنه أبو حاتم : ضعيف الحديث، وقال النسائي ليس به بأس. مات سنة ٢١١هـ، روى له البخاري، في الأدب، ومسلم في مقدمة كتابه والباقون. أبو الحاج يوسف المزي، *تهذيب الكمال*، تحقيق بشار عواد معروف، ط١ (بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٣هـ / ١٩٩٢م)، ٢٠ : ٤٠٦، ت ٤٠٥٢ ؛ البخاري، *التاريخ الكبير*، ٦ : ٢٦٧، ت ٢٣٦٥.

(٨٧) هو : الحسين بن واقد المروزي، أبو عبدالله القاضي، ثقة له أوهام من السابعة، مات سنة ٥٩ هـ ويقال ٥٧هـ. ابن حجر، *تقريب التهذيب*، ٢ : ١٨٠، ت ٣٩٨ ؛ المزي، *تهذيب الكمال*، ٦ : ٤٩١، ت ١٣٤٦.

فمـــا نزل بمكة وحكمــه مدني

قوله تعالى : ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَـٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ ﴾ [الحجـــرات: ١٣] ، ولها قصة يطول بذكرها الكتاب،(٨٨) فنزولها بمكة يـوم فتحها وهي مدنية ؛ لأنها نزلت بعد الهجرة.

ومنها قوله في المائدة : ﴿ ٱلْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ ﴾ [المـائدة:٣]، إلى قوله: ﴿ وَهُوَ فِى ٱلْأَخِرَةِ مِنَ ٱلْخَـٰسِرِينَ ﴾ [المائدة:٥] ، نزلت يوم الجمعة والناس وقوف بعرفـات، فبركت ناقة رسول الله ﷺ من هيبة القـرآن، وهـي مدنية لنزولهـا بعـد الهجـرة، وهـي عـدة آيـات يطول ذكرهـا.(٨٩)(٩٠)

---

(٨٨) تعددت الروايات في قصتها واختلفت، فمنها ما رواه ابن أبي مليكة قال : لما كان يوم الفتح رقى بلال فأذن على الكعبة، فقال بعض الناس : هذا العبد الأسود يؤذن على ظهر الكعبة، وقال بعضهم : إن يسخط الله على هذا يغيره، فنزلت ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَـٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ ﴾ الآية.
انظر : عبدالرحمن بن محمد ابن أبي حاتم الرازي، *تفسير القرآن العظيم*، تحقيق أسعد محمد الطيب، ط١ (مكة المكرمة: الباز، ١٤١٧هـ / ١٩٩٧م)، ١٠ : ٣٣٠٦؛ أبو الحسن علي الواحدي، *أسباب النزول*، (تحقيق صالح أيمن شعبان، ط٣ (القاهرة: دار الحديث، ١٤١٦هـ / ١٩٩٦م)، ٣٣٥؛ السيوطي، *لباب النقول*، ١٩٩؛ السيوطي، *الدر المنثور*، ٧ : ٥٧٨. أخرجه عن ابن المنذر وابن أبي حاتم. الزركشي، *البرهان*، ١ : ١٩٥؛ وانظر: *تفسير مقاتل*، ١٦٦ ب. وأخرج ابن مردويه من طريق الزهري عن عروة عن عائشة، قالت: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : "أنكحوا أبا هند وأنكحوا إليه." قالت: ونزلت : ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَـٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ ﴾ الآية. وأبو هند هو مولى لبني بياضة كان حجاما. السيوطي، *الدر المنثور*، ٧ : ٥٧٨؛ السيوطي، *لباب النقول*، ١٩٩.

(٨٩) الرواية وردت في *الصحيحين* - واللفظ للبخاري- عن قيس بن مسلم، عن طارق بن شهاب، عن عمر ابن الخطاب : أن رجلاً من اليهود قال له : ياأمير المؤمنين، أية في كتابكم تقرؤونها، لو علينا معشر اليهود نزلت لاتخذنا ذلك اليوم عيدا. قال أي آية. قال : ﴿ ٱلْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِى وَرَضِيتُ لَكُمُ ٱلْإِسْلَـٰمَ دِينًا ﴾ [المائدة:٣] قال عمر : قد عرفنا ذلك اليوم والمكان الذي نزلت فيه على النبي – صلى الله عليه وسلم – وهو قائم بعرفة يوم جمعة. أبو عبدالله محمد بن إسماعيل البخاري، *الجامع الصحيح*، ط ١ (القاهرة: المطبعة السلفية، ١٤٠٠هـ)، كتاب الإيمان، باب ٣٣، ١ : ٣١، ح ٤٥؛ أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، *صحيح مسلم*، تحقيق =

ومما أنزل الله تبارك وتعالى بالمدينة وحكمه مكي

المتحنة إلى آخر السورة،[(٩١)] وهي قصة حاطب بن أبي بلتعة،[(٩٢)] وسارة،[(٩٣)] والكتاب الذي دفعه إليها، وقصتها مشهورة يخاطب أهل مكة.[(٩٤)]

= محمد فؤاد عبدالباقي، إستانبول : المكتبة الإسلامية)، كتاب التفسير، ٥٤ ، ح ٣٠١٧ ، ٤ : ٢٣١٢ ؛ وانظر : الواحدي، *أسباب النزول*، ١٥٦.

قال السيوطي : وأخرج ابن مردويه عن أبي سعيد الخدري : أنها نزلت يوم غدير خُمّ، وأخرج مثله من حديث أبي هريرة، وفيه أنه اليوم الثامن عشر من ذي الحجة مرجعه من حجة الوداع، وكلاهما لا يصح. السيوطي، *الإتقان*، ١ : ٥٣.

ومما نزل أيضاً في مكة وحكمه مدني قوله تعالى : ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُكُمۡ أَن تُؤَدُّواْ ٱلۡأَمَٰنَٰتِ إِلَىٰٓ أَهۡلِهَا ﴾ [النساء:٥٨]، ذكر ذلك السيوطي، *الإتقان*، ١ : ٤٩.

(٩٠) ومما نزل أيضاً في مكة وحكمه مدني قوله تعالى: قال تعالى : ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُكُمۡ أَن تُؤَدُّواْ ٱلۡأَمَٰنَٰتِ إِلَىٰٓ أَهۡلِهَا ﴾ [النساء:٥٨]، ذكر ذلك السيوطي، *الإتقان*، ١ : ٤٩.

(٩١) سورة الممتحنة، ١-١٣.

(٩٢) حاطب بن أبي بَلْتعة بن عمرو بن عمير بن سلمة حليف بني أسد بن عبدالعزى، شهد بدرا وكان أحد فرسان قريش في الجاهلية وشعرائها، مات في سنة ٣٠هـ في خلافة عثمان وله ٦٥ سنة. أبو الفضل أحمد ابن علي بن حجر العسقلاني، *الإصابة في تمييز الصحابة*، (١٨٥٣ ؛ بيروت: دار الكتب العلمية)، ١ : ٣١٤ ، رقم ١٥٣٣.

(٩٣) سارة قيل إنها من مزينة، وقيل مولاة لبني عبدالمطلب. انظر : ابن هشام، *سيرة النبي - صلى الله عليه وسلم*، (مراجعة محمد محيي الدين عبدالحميد)، ١ : ١٦ - ١٧ ؛ اسماعيل بن كثير، *السيرة النبوية*، تحقيق مصطفى عبدالواحد (بيروت: دار المعرفة، ١٣٩٥هـ / ١٩٧٦م)، ٣ : ٥٣٦.

(٩٤) وردت القصة في *الصحيحين*، وهي كما عند مسلم : عن عبيد الله بن أبي رافع -وهو كاتب علي- قال: سمعت عليًا رضي الله عنه وهو يقول: "بعثنا رسول الله صلى الله عليه وسلم أنا، والزبير، والمقداد، فقال : ائتوا روضة خاخ، فإن بها ظعينة معها كتاب فخذوه منها، فانطلقنا تعادي بنا خيلنا، فإذا نحن بالمرأة فقلنا: أخرجي الكتاب. فقالت: ما معي كتاب. فقلنا: لتخرجن الكتاب أو لتلقين الثياب، فأخرجته من عقاصها، فأتينا به رسول الله صلى الله عليه وسلم ، فإذا فيه : من حاطب بن أبي بلتعة إلى ناس من المشركين من أهل مكة يخبرهم ببعض أمر رسول الله صلى الله عليه وسلم ، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : يا حاطب ما هذا؟ قال: لا تعجل عليَّ يا رسول الله، إني كنت امرءاً ملصقاً في قريش. قال سفيان : كان حليفاً لهم. ولم يكن من أنفسها، وكان ممن كان =

ومنها قوله في سورة النحل : ﴿ وَٱلَّذِينَ هَاجَرُواْ فِي ٱللَّهِ مِنۢ بَعْدِ مَا ظُلِمُواْ ﴾ [النحل:٤١] إلى آخر السورة من مدنيات يخاطب بهن أهل مكة.(٩٥)

= معك من المهاجرين لهم قرابات يحمون بها أهليهم، فأحببت إذ فاتني ذلك من النسب فيهم أن أتخذ فيهم يدا يحمون بها قرابتي، ولم أفعله كفرا ولا ارتدادا عن ديني، ولا رضاً بالكفر بعد الإسلام. فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم. "صدق." فقال عمر : دعني يا رسول الله أضرب عنق هذا المنافق، فقال: "إنه قد شهد بدرا، وما يدريك لعل الله اطلع على أهل بدر فقال: اعملوا ما شئتم فقد غفرت لكم." فأنزل الله عز وجل: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَتَّخِذُواْ عَدُوِّى وَعَدُوَّكُمْ أَوْلِيَآءَ ﴾ [الممتحنة:١]

الجامع الصحيح : كتاب الجهاد : باب ١٤١، ح ٣٠٠٧، ٢ : ٣٦، وأطرافه في : ٣٠٨١، ٣٩٨٣، ٤٢٧٤، ٤٨٩٠، ٦٢٥٩، ٦٩٣٩؛ *صحيح مسلم* : كتاب فضائل الصحابة ٤ : ١٩٤١باب ٣٦، ح ٢٤٩٤. وقد بين الإمام مسلم أن ذكر الآية: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ﴾ من تلاوة سفيان، كما بين ابن حجر، *فتح الباري*، ٨ : ٦٣٥، أن هذه الزيادة مدرجة من ابن أبي عمر.

قال الوادعي في *الصحيح المسند*، ٢٠٩ : فعلم بهذا أن القصة ثابتة في *الصحيحين* لكن نزول الآية وذكرها معضل؛ لأن سفيان من أتباع التابعين.

ويراجع أيضا: حسين محمد البلوط، "أسباب النزول في جامع البيان،" رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الكتاب والسنّة، كلية الدعوة وأصول الدين، جامعة أم القرى، ١٤١٩هـ، ٣ : ١٠٦٦. وأما الرواية التي كانت في سبب النزول : فعن مجاهد عن ابن عباس – رضي الله عنهما – في قوله عز وجل : "﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَتَّخِذُواْ عَدُوِّى وَعَدُوَّكُمْ أَوْلِيَآءَ تُلْقُونَ إِلَيْهِم بِٱلْمَوَدَّةِ ﴾ [الممتحنة:١]" إلى قوله : ﴿ وَٱللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴾ نزل في مكاتبة حاطب بن أبي بلتعة ومن معه إلى كفار قريش يحذرونهم. وهذا الأثر أخرجه الحاكم في *المستدرك* كتاب التفسير، باب تفسير سورة الممتحنة، ٢ : ٤٨٥، وقال: هذا حديث صحيح على شرط الشيخين ولم يخرجاه، ووافقه الذهبي في *التلخيص*. والقصة مذكورة عند ابن هشام، *سيرة النبي*، ٤ : ١٦ – ١٧، وانظر للاستزادة في مراجع القصة : البلوط، "أسباب النزول،" ٣ : ١٠٦٦.

(٩٥) ذكر الواحدي في *أسباب النزول*، ٢٣٤ أنها نزلت في أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم بمكة : بلال، وصهيب، وخباب، وعامر، وأبي جندل بن سهيل أخذهم المشركون بمكة فعذبوهم وآذوهم فبوأهم الله تعالى بعد ذلك المدينة. وأما الطبري فذكر أنها نزلت في أبي جندل: انظر : أبو جعفر محمد بن جرير الطبري، *جامع البيان* (بيروت: دار الفكر، ١٤٠٥هـ / ١٩٨٤م). ٤ : ١٠٧. وبمثل ذلك ورد عن عبدالرزاق، *تفسير القرآن*، تحقيق مصطفى مسلم محمد، ط١ (الرياض: مكتبة الرشد، =

ومنها الرعد مخاطبة أهل مكة وهي مدنية.[٩٦]

ومن أول براءة إلى قوله عز وجل : ﴿ إِنَّمَا ٱلْمُشْرِكُونَ نَجَسٌ ﴾ [التوبة : ٢٨] خطاب مشركي مكة وهي مدنية.

فهذا من جملة ما نزل بمكة في أهل المدينة وحكمه مدني، وما نزل بالمدينة في أهل مكة وحكمه مكي.

ما يشبه تنزيل المدينة في السورة المكية

فمن ذلك قوله تعالى في سورة "والنجم" : ﴿ ٱلَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَـٰٓئِرَ الإثم ﴾ [النجم:٣٢]، يعني كل ذنب عاقبته النار،[٩٧] ﴿ وَٱلْفَوَٰحِشَ ﴾ [النجم:٣٢] ، يعني كل ذنب فيه الحد،[٩٨]

= ١٤١٠هـ / ١٩٨٩م)، ٢ : ٣٥٦، والإسناد الوارد عند الطبري قال عنه حسن البلوط : في إسناده شيخ المؤلف لم أقف عليه، وإسحاق مستور، والرواية من تفسير عبدالرزاق ورجاله ثقات إلا أنه معضل.

وقال محمد الشايع : الراجح أنها مكية، وهي مكية الموضوعات عن بعث وخلق للسماوات والأرض، وما فيها من عوالم أرضية وسماوية. وتذكير بالنعم الإلهية. انظر : الشايع، *المكي والمدني في القرآن الكريم*، ٦١ ؛ محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، *بصائر ذوي التمييز*، تحقيق محمد علي النجار (بيروت: المكتبة العلمية، د.ت.)، ١ : ٢٧٨ ؛ أبو العلا، *خصائص السور والآيات المدنية*، ٦٩.

(٩٦) قال الشايع : الأرجح أنها مكية، فهي مكية المطلع، والموضوع، والسياق، ومتضمنة لإحدى السجدات القرآنية التي هي من ضوابط السور المكية الغالبة. انظر : الشايع، *المكي والمدني في القرآن الكريم*، ٦١ ؛ أبو العلا، *خصائص السور والآيات المدنية*، ٦٨ ؛ السيد عبدالمقصود، *مقدمة في خصائص الخطاب القرآني بين العهدين المكي والمدني*، ط١ (القاهرة: دار الطباعة والنشر الإسلامية، ١٤١٣هـ / ١٩٩٣م)، ٣٤٧؛ السيوطي، *الإتقان*، ١ : ٤٨.

(٩٧) ممن قال بذلك عكرمة عن ابن عباس، والحسن بنحو ذلك، انظر : ابن أبي حاتم، *تفسير القرآن العظيم*، ٣ : ٩٣٤ ؛ ومقاتل، *تفسير مقاتل*، ١٧٤أ.

(٩٨) ممن قال بذلك : مقاتل في *تفسيره*، ١٧٤أ ؛ والطبري، *جامع البيان*، ٢٧ : ٦٤.

﴿ إِلَّا ٱللَّمَمَ ﴾ [النجم:٣٢] ، وهو ما بين الحدين من الذنوب، [٩٩] نزلت في نبهان، والمرأة التي راودها عن نفسها فأبت، والقصة مشهورة، [١٠٠] واستقرت الرواية كما قلنا، والدليل على صحته أنه لم يكن بمكة حد ولا عرف.

ومنها قوله في سورة هود : ﴿ وَأَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ طَرَفَيِ ٱلنَّهَارِ وَزُلَفًا مِّنَ ٱلَّيْلِ ﴾ الآية [هود: ١١٤]. نزلت في أبي مقبل الحسين بن عمر بن قيس، والمرأة التي اشترت منه تمرا فراودها. [١٠١]

---

(٩٩) قال بذلك مقاتل في *تفسيره*، ١٧٤ أ؛ وابن الزبير، وابن عباس، وعكرمة، وقتادة، والضحاك. والمراد ما بين الحدين كما وضحه ابن عباس قال : كل شيء بين الحدين حد الدنيا وحد الآخرة، تكفره الصلوات وهو اللمم، وهو دون كل موجب، فأما حد الدنيا، فكل حد فرض الله عقوبته في الدنيا، وأما حد الآخرة فكل شيء ختمه الله بالنار وآخر عقوبته إلى الآخرة. انظر : الطبري، *جامع البيان*، ٢٧ : ٦٨.

(١٠٠) ذكر مقاتل أنها نزلت في نبهان التمار، وذلك أنه كان له حانوت يبيع فيه التمر فأتته امرأة تريد تمرا، فقال لها: ادخلي الحانوت فإن فيه تمرا جيدا، فلما دخلت راودها عن نفسها، فأبت عليه، فلما رأت الشر خرجت فوثب إليها فضرب عجزها بيده، فقالت: والله ما نلت مني حاجتك ولا حفظت غيبة أخيك المسلم، فذهبت المرأة وندم الرجل، فأتى النبي صلى الله عليه وسلم ، فأخبره بصنيعه، فقال النبي صلى الله عليه وسلم : ويحك يا نبهان، فلعل زوجها غاز في سبيل الله، فقال : الله ورسوله أعلم. فقال : أما علمت أن الله يغار للغازي ما لا يغار للمقيم، فلقي أبا بكر رضي الله عنه فأعلمه، فقال ويحك، فلعل زوجها غاز في سبيل الله، فقال: الله أعلم، ثم خرج، فلقي عمر بن الخطاب رضي الله عنه ، فأخبره. فقال: ويحك لعل زوجها غاز في سبيل الله. قال: الله أعلم. فضربه عمر، فوطيه، ثم انطلق به إلى النبي صلى الله عليه وسلم، فقال : يا رسول الله إخواننا غزاة في سبيل الله تكسر الرماح في صدورهم يخلف هذا ونحوه أهليهم بسوء، فاضرب عنقه، فضحك النبي صلى الله عليه وسلم، فقال: أرسله يا عمر فنزلت فيه ﴿ ٱلَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَٰٓئِرَ ٱلْإِثْمِ وَٱلْفَوَٰحِشَ إِلَّا ٱللَّمَمَ ﴾ [النجم:٣٢]. مقاتل، *تفسير مقاتل*، ١٧٤أ - ب؛ وانظر : الماوري، *النكت والعيون*، ٥ : ٤٠١.

(١٠١) وردت القصة عند مسلم في *صحيحه* عن علقمة والأسود عن عبدالله قال : جاء رجل إلى النبي صلى الله عليه وسلم ، فقال يارسول الله إني عالجت امرأة في أقصى المدينة وإني أصبت منها مادون أن أمسها، فأنا هذا فاقض في ماشئت. فقال له عمر : لقد سترك الله لو سترت نفسك، قال ؛ فلم يرد النبي صلى الله عليه وسلم شيئا فقام الرجل فانطلق فاتبعه النبي صلى الله عليه وسلم رجلا دعاه وتلا عليه هذه =

ما يشبه تنزيل مكة في سوره[١٠٢] المدنية

فمن ذلك قوله - عز وجل - في سورة الأنبياء : ﴿ لَوْ أَرَدْنَآ أَن نَّتَّخِذَ لَهْوًا لَّٱتَّخَذْنَـٰهُ مِن لَّدُنَّآ ﴾ [الأنبياء: ١٧] نزلت في نصارى نجران [ومنهم][١٠٣] السيد،[١٠٤] والعاقب.[١٠٥][١٠٦]

= الآيـة: ﴿ وَأَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ طَرَفَىِ ٱلنَّهَارِ وَزُلَفًا مِّنَ ٱلَّيْلِ ۚ إِنَّ ٱلْحَسَنَـٰتِ يُذْهِبْنَ ٱلسَّيِّـَٔاتِ ۚ ذَٰلِكَ ذِكْرَىٰ لِلذَّٰكِرِينَ ﴾ [هود:١١٤] فقال رجل من القوم : يا نبي الله هذا له خاصة قال: "بل للناس كافة." *صحيح مسلم*، كتاب التوبة ، باب ٧ ، ح ٢٧٦٣ ، ٤ :٢١١٦ ؛ وانظر : الواحدي، *أسباب النزول*، ٢٢٢ ؛ البلوط، *أسباب النزول* ، ٢ : ٧٧٤ . وقد وردت القصة بذكر اسم الرجل، والمرأة التي اشترت منه تمرا فراودها بإسناد حسن عند أبي عبدالرحمن أحمد بن شعيب النسائي، *تفسير النسائي*، تحقيق سيد الحليمي صبري الشافعي، ط١(القاهرة: مكتبة السنة، ١٤١٠هـ / ١٩٩٠م)، ١ : ١١٤ ، ح ٢٦٨ ؛ والترمذي في *الجامع الصحيح* ، كتاب التفسير ، باب ١٢ ، ٥ :٢٩٢ ، ح ٣١١٥ ، وقال عنه : وهذا حديث حسن صحيح.

(١٠٢) جاء عند الزركشي، *البرهان*، ١ : ١٩٦ السور بدلا من سوره.

(١٠٣) ما بين المعكوفين مضاف من الزركشي، *البرهان*، ١ : ١٩٦ وأثبته لاستقامة المعنى به والله أعلم.

(١٠٤) السيد هو : ثمال القوم - أي أصلهم الذي يرجعون إليه ويقوم بأمورهم وشؤونهم - وهو صاحب رحلهم ومجتمعهم، واسمه الأيهم. ابن هشام، *سيرة النبي*، ٢ : ٢٠٤.

(١٠٥) العاقب : هو أمير القوم وذو رأيهم وصاحب مشورتهم الذي لا يصدرون عن رأيه واسمه عبدالمسيح. ابن هشام، *سيرة النبي صلى الله عليه وسلم*، ٢ : ٢٠٤.

(١٠٦) انظر تفصيل القصة عند ابن هشام في *سيرة النبي صلى الله عليه وسلم*، ٢ : ٢٠٤. ومجملها : أن وفدا من نصارى نجران، وكانوا أربعة عشر رجلا من أشرافهم وفدوا إلى رسول الله - صلى الله عليه وسلم - وهم في الطريق عثرت بغلة أحدهم، وهو أبو حارثة فقال له أخ له : تعس الأبعد، ويعني الرسول صلى الله عليه وسلم فقال له أبو حارثة: بل أنت تعست، ثم قال: والله إنه للنبي الذي كنا ننتظر، فأضمر أخوه واسمه كوز عليها منه حتى أسلم بعد ذلك فكان يحدث عنه هذا الحديث. ولم تذكر الرواية على تعددها من أن سورة الأنبياء نزلت فيهم والله أعلم.

ومنها سورة ﴿ وَٱلْعَـٰدِيَـٰتِ ﴾ [العاديات: ١] في رواية الحسين بن واقد وقصته مشهورة.[١٠٧] ومنها قوله في الأنفال: ﴿ وَإِذْ قَالُوا۟ ٱللَّهُمَّ إِن كَانَ هَـٰذَا هُوَ ٱلْحَقَّ مِنْ عِندِكَ ﴾، الآية [الأنفال: ٣٢].

وما نزل بالجحفة

قوله - عز وجل - في سورة القصص: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِى فَرَضَ عَلَيْكَ ٱلْقُرْءَانَ لَرَآدُّكَ إِلَىٰ مَعَادٍ ﴾ [القصص: ٨٥] نزلت بالجحفة، والنبي ﷺ مهاجر.[١٠٨]

وأنزل[١٠٩] ببيت المقدس

قوله عز وجل في الزخرف: قال تعالى: ﴿ وَسْـَٔلْ مَنْ أَرْسَلْنَا [من][١١٠] قَبْلِكَ مِن رُّسُلِنَآ أَجَعَلْنَا مِن دُونِ ٱلرَّحْمَـٰنِ ءَالِهَةً يُعْبَدُونَ ﴾[الزخرف: ٤٥] نزل عليه ليلة أسري به.[١١١]

---

(١٠٧) عن ابن عباس: أن رسول الله صلى الله عليه وسلم بعث خيلا فأسهبت شهرا لم يأت منها خبر فنزلت: "والعاديات ضبحا." انظر: الواحدي، *أسباب النزول*، ٣٩٩؛ وأورده علي بن أبي بكر الهيثمي في *مجمع الزوائد* (بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت.)، ٧: ١٤٢ وقال رواه البزار وفيه حفص بن الربيع وهو ضعيف؛ وأخرجه ابن أبي حاتم في *تفسير القرآن العظيم*، ١٠: ٣٤٥٧؛ وانظر: السيوطي، *لباب النقول*، ٢٣٤.

(١٠٨) عن ابن أبي حاتم، عن الضحاك قال: لما خرج النبي صلى الله عليه وسلم من مكة فبلغ الجحفة اشتاق إلى مكة، فأنزل الله تبارك وتعالى عليه القرآن: ﴿ لَرَآدُّكَ إِلَىٰ مَعَادٍ ﴾، إلى مكة. ابن أبي حاتم، *تفسير القرآن العظيم*، ٩: ٣٠٢٦؛ النسائي، *تفسير النسائي*، ١: ١٤٧، رقم ٤٠٦؛ السيوطي، *لباب النقول*، ١٦٦، وانظر بنحو هذه الرواية عند مقاتل في *تفسيره*، ١٦٩ب؛ السيوطي، *الإتقان*، ١: ٥٥، والرواية التي في *الجامع الصحيح* للبخاري، باب ٢، ٣: ٢٧٤، ح ٤٧٧٣، عن عكرمة عن ابن عباس: لرادك إلى معاد.. قال: إلى مكة.

(١٠٩) نقله عنه الزركشي، *البرهان*، وفيه: (ما نزل) بدلا من وأنزل.

(١١٠) ما بين المعكوفين ساقط من المخطوط.

(١١١) قال ابن زيد: في قوله: ﴿ وَسْـَٔلْ مَنْ أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ ...﴾ الآية. قال: جمعوا له ليلة أسرى به ببيت المقدس فأمهم، وصلى بهم، فقال الله له سلهم، قال: فكان أشد إيمانا ويقينا بالله وبما جاءه =

ما نزل بالطائف

قوله تعالى في سورة الفرقان: ﴿ أَلَمْ تَرَ إِلَىٰ رَبِّكَ كَيْفَ مَدَّ ٱلظِّلَّ ﴾ الآية [الفرقان: ٤٥]، وله[١١٢] قصة عجيبة.[١١٣]

وقوله تعالى في: ﴿ إِذَا ٱلسَّمَآءُ ٱنشَقَّتْ ﴾ ﴿ بَلِ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ يُكَذِّبُونَ ۝٢٢ وَٱللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا يُوعُونَ ۝٢٣ فَبَشِّرْهُم بِعَذَابٍ أَلِيمٍ ۝٢٤ ﴾ [الانشقاق: ٢٢ - ٢٤].

ما نزل بالحديبية

قوله - عز وجل - في سورة الرعد: ﴿ وَهُمْ يَكْفُرُونَ بِٱلرَّحْمَٰنِ ﴾[١١٤] [الرعد: ٣٠] نزل بالحديبية حين صالح النبي ﷺ أهل مكة، فقال رسول الله [لعلي]: أكتب (بسم الله

= من الله أن يسألهم، وقرأ: ﴿ فَإِن كُنتَ فِى شَكٍّ مِّمَّآ أَنزَلْنَآ إِلَيْكَ فَسْـَٔلِ ٱلَّذِينَ يَقْرَءُونَ ٱلْكِتَٰبَ مِن قَبْلِكَ ﴾ قال: فلم يكن في شك، ولم يسأل الأنبياء، ولا الذين يقرأون الكتاب. قال: ونادى جبرائيل صلى الله عليه وسلم، فقلت في نفسي: الآن يؤمنا أبونا إبراهيم، قال فدفع جبرائيل في ظهري قال: تقدم يا محمد فصل، وقرأ: ﴿ سُبْحَٰنَ ٱلَّذِىٓ أَسْرَىٰ بِعَبْدِهِۦ لَيْلًا مِّنَ ٱلْمَسْجِدِ ٱلْحَرَامِ ﴾ حتى بلغ ﴿ لِنُرِيَهُۥ مِنْ ءَايَٰتِنَآ ﴾. الطبري، *جامع البيان*، ٢٥ : ٧٨؛ الماوردي، *النكت والعيون*، ٥ : ٢٢٨؛ عبدالرحمن بن علي بن الجوزي، *زاد المسير في علم التفسير*، تحقيق محمد ابن عبدالرحمن بن عبدالله، ط١ (بيروت: دار الفكر، ١٤٠٧هـ / ١٩٩٨م)، ٧ : ١٠٠؛ وانظر: السيوطي، *الإتقان*، ١ : ٥٥، وقد عزا الرواية إلى ابن حبيب.

(١١٢) نقله عنه الزركشي، *البرهان*، وفيه ولذلك بدلاً من له، ١ : ١٩٧.

(١١٣) قال السيوطي عن هذه الرواية: ولم أقف له على مستند. السيوطي، *الإتقان*، ١ : ٥٥. قلت: لم أجد ذكرًا لهذه القصة لا عند مقاتل ولا غيره من كتب التفسير المعتمدة في هذا التحقيق، والله أعلم.

(١١٤) والآية بتمامها: قال تعالى: ﴿ كَذَٰلِكَ أَرْسَلْنَٰكَ فِىٓ أُمَّةٍ قَدْ خَلَتْ مِن قَبْلِهَآ أُمَمٌ لِّتَتْلُوَا۟ عَلَيْهِمُ ٱلَّذِىٓ أَوْحَيْنَآ إِلَيْكَ وَهُمْ يَكْفُرُونَ بِٱلرَّحْمَٰنِ قُلْ هُوَ رَبِّى لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ مَتَابِ ۝٣٠ ﴾.

الرحمن الرحيم) فقال سهيل بن عمرو : ما نعرف الرحمن الرحيم، ولو علمنا أنك رسول الله لتابعناك ، فأنزل الله عز وجل : ﴿وَهُمْ يَكْفُرُونَ بِٱلرَّحْمَٰنِ﴾ إلى قوله ﴿ مَتَابِ ﴾ .(١١٥)

ما نزل ليــــلا

قوله عــز وجــل : ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمْۚ إِنَّ زَلْزَلَةَ ٱلسَّاعَةِ شَيْءٌ عَظِيمٌ ۝ ﴾ [الحج : ١] نزلت ليلاً في غزوة بني المصطلق(١١٦) وهم حي من خزاعة.(١١٧) والناس يسيرون.(١١٨)

وقوله عز وجل في المائدة : ﴿ وَٱللَّهُ يَعْصِمُكَ مِنَ ٱلنَّاسِ ﴾ [المائدة: ٦٧] نزلت في بعض غــزوات النبي ﷺ، وذلك أن الــنبي ﷺ كان يُحرس كل ليلة قال عبدالله بن عامــر بن ربيعة:(١١٩) قال رسول الله ﷺ ذات ليلة: "من يحرسنا الليلة،" فأتاه حذيفة بن

---

(١١٥) انظر : الواحدي، *أسباب النزول*، ٢٢٨، وعزاه إلى أهل التفسير؛ الطبري، *جامع البيان*، ١٣ : ١٥٠، وعزاه إلى قتادة ومجاهد؛ الماوردي، *النكت والعيون*، ٣ : ١١؛ الزركشي، *البرهان*، ١ : ١٩٨

(١١٦) غزوة بني المصطلق : هي غزوة المريسيع، كانت في سنة ست للهجرة، وقيل أربع : قال الواقدي: كانت لليلتين من شعبان سنة خمس في سبعمائة من الصحابة، هزم الله بني المصطلق، وقتل من قتل منهم، ونقل رسول الله - صلى الله عليه وسلم - أبناءهم ونساءهم وأموالهم وأفاءهم عليه. انظر: ابن كثير، *السيرة النبوية*، ٣ : ٢٩٧؛ البخاري، *الجامع الصحيح*، ٣ : ١٢٣ (٤١٤١).

(١١٧) خزاعة : قبيلة من الأزد، من القحطانية، وهم بنو عمرو بن ربيعة بن حارثة بن مزيقياء، كانو حلفاء لقريش، وكان لخزاعة ولاية البيت بعد جرهم، ولم تزل بيدهم إلى أن باعها أبو غسان من قصي بن كلاب بزق خمر. أبو العباس أحمد بن علي القلقشندي، *نهاية الأرب*، ط١ (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٥هـ / ١٩٨٤م)، ٢٢٨.

(١١٨) انظر : الزركشي، *البرهان*، ١ : ١٩٨. ووردت بمعنى هذه الرواية عند الطبري، *جامع البيان*، ١٧ : ١١ من طريق عمران بن حصين من غير تحديد وقت نزول، فلم يذكر أنها نزلت بليل أو نهار.

(١١٩) عبدالله بن عامر بن ربيعة بن مالك بن عامر العنزي، أبوه من كبار الصحابة استشهد يوم الطائف مع النبي صلى الله عليه وسلم . أبو عمر يوسف بن عبدالله بن عبد البر، *الاستيعاب في* =

اليمان،[١٢٠] وسعد[١٢١] في آخرين معهم السيوف والحَجَف،[١٢٢] وكان رسول الله ﷺ في خيمة من أديم،[١٢٣] فقاموا على باب الخيمة، فلما أن كان بعد هزيع[١٢٤] من الليل أنزل الله عز وجل هذه الآيات، فأخرج رسول الله ﷺ رأسه من الخيمة، وقال: "يا أيها الناس انصرفوا فقد عصمني الله عز وجل."[١٢٥]

= معرفة *الأصحاب*، تحقيق علي محمد البجاوي (القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر، د.ت.)، ٣ : ٩٣٠، رقم ١٥٨٥؛ ابن حجر، *الإصابة في تمييز الصحابة*، ٤ : ٨٩، رقم ٤٧٦٨.

(١٢٠) حذيفه بن حِسْل اليمان بن جابر بن عمرو بن عبس بن بغيض بن ريث بن غطفان، شهد أحدا وقتل أبوه بها وهو صاحب سر رسول الله - صلى الله عليه وسلم - في المنافقين، شهد الحرب بنهاوند، وفتح همذان والري والدينور على يده شهد فتح الجزيرة ونزل نصيبين وتزوج فيها. كان موته بعد مقتل عثمان بأربعين ليلة سنة ٣٦هـ - رضي الله عنه. أبو الحسن علي بن محمد بن الأثير، *أسد الغابة في معرفة الصحابة* (بيروت: دار الفكر، د.ت.)، ١ : ٤٦٨، رقم ١١١٣.

(١٢١) عبد بن مالك بن أهيب بن عبد مناف القرشي الزهر أبو إسحق بن أبي وقاص، أحد العشرة وآخرهم موتا، وهو أول من رمى بسهم في سبيل الله وأحد الستة أهل الشورى وهو الذي فتح مدائن كسرى وكان مستجاب الدعوة، وهو الذي كوف الكوفة واعتزل الفتنة. مات سنة ٥٥ وقيل ٥٨هـ. ابن حجر، *الإصابة في تمييز الصحابة*، ٢ : ٨٣، رقم ٣١٨٧.

(١٢٢) الحَجَف : التروس من جلود بلا خشب ولا عقب. الفيروزآبادي، *القاموس المحيط*، مادة (حَجَف).

(١٢٣) الأديم : الجلد المدبوغ، والجمع أدم بفتحتين وبضمتين أيضا وهو القياس. أحمد بن محمد الفيومي، *المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي* (مكة المكرمة: دار الباز، د.ت.)، ١ : ١٥، مادة (أدم).

(١٢٤) الهزيع : صدر من الليل والجمع هُزُع. ابن منظور، *لسان العرب*، (هزع).

(١٢٥) ورد بمعنى هذا الأثر عن عبدالله بن شقيق عن عائشة عند الحاكم في *المستدرك*، ٢ : ٣١٣، كتاب التفسير. وقال : هذا حديث صحيح الإسناد. ووافقه الذهبي، وعن الترمذي في *الجامع الصحيح*، ٥ : ٢٥١، ح ٣٠٤٦. وقال : هذا حديث غريب. ابن أبي حاتم، *تفسير القرآن العظيم*، ٤ : ١١٧٣. وروى بعضهم هذا الحديث عن الجريري عن عبدالله بن شقيق، ولم يذكروا فيه عن عائشة. انظر : ابن أبي حاتم، *تفسير القرآن العظيم*، ٤ : ١١٧٤؛ الواحدي، *أسباب النزول*، ١٦٦ بنحو رواية ابن حبيب؛ السيوطي، *لباب النقول*، ٩٤. وقد وردت أيضا روايات أخرى ضعيفة في معنى هذه الرواية. انظر : أبو القاسم سليمان الطبراني، *المعجم الكبير*، تحقيق حمدي السلفي، ط٢(د.ا.: د.ن.، ١٤٠٤هـ)، ١١ : ٢٥٦، رقم ١١٦٦٣؛ الهيثمي، *مجمع الزوائد*، ٧ : ١٧.

ومنها قوله عز وجل : ﴿ إِنَّكَ لَا تَهْدِي مَنْ أَحْبَبْتَ ﴾ [القصص : ٥٦] ، الآية، وقالت عائشة نزلت هذه عليه نهاراً.(١٢٦)(١٢٧)

---

(١٢٦) انظر : الزركشي، *البرهان*، ١٩٨.

(١٢٧) ومما نزل ليلاً :

أ - سورة الأنعام، قال ابن الضريس : نزلت سورة الأنعام ليلاً جملة، قال علي بن موسى : بمكة ليلاً وحولها سبعون ألف ملك تحدق بها بالتسبيح. انظر : ابن الضريس، *فضائل القرآن*، ٩٤ ؛ أبو عبيد، *فضائل القرآن*، ٣٤ ، رقم ٧٩٧ ؛ جلال الدين عبدالرحمن السيوطي، *الدر المنثور في التفسير بالمأثور*، ط١ (بيروت: دار الفكر، ١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م)، ٣ : ٢.

وقال السيوطي : أخرجه ابن الضريس، وابن جرير، وابن المنذر، وابن مردويه. قال د. الغامدي – محقق كتاب ابن الضريس -١٥٧ : وفي سند هذا الحديث علي بن عثمان : لا بأس به [*التقريب*، ٢ : ٤١ ، رقم ٣٨٠] وعلي بن زيد ضعيف [*التقريب*، ٢ : ٣٨٢ ، رقم ١٤٥٧] ، وبهذا يصبح السند ضعيفا، والله أعلم.

ومما نزل ليلاً أيضا :

ب - سورة الفتح، أخرج البخاري في صحيحه عن زيد بن أسلم عن أبيه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان يسير في بعض أسفاره، وعمر بن الخطاب يسير معه ليلاً .... إلى قوله : فقلت ؛ لقد خشيت أن يكون نزل فيَّ قرآن، فجئت رسول الله صلى الله عليه وسلم، فسلمت عليه، فقال : لقد أنزلت على الليلة سورة لهي أحب إلى مما طلعت الشمس ثم قرأ ﴿ إِنَّا فَتَحْنَا لَكَ فَتْحًا مُّبِينًا ﴾. *الجامع الصحيح*، ٣ : ٢٩٢ ، ح ٤٨٣٣ ، باب ٤٨.

جـ - سورة المنافقون، أخرج الترمذي في *الجامع الصحيح*، ٥ : ٤١٥ ، ح ٣٣١٣ ، باب ٦٤ ، عن زيد بن أرقم أنها نزلت ليلاً في غزوة تبوك، في رواية طويلة. قال عنها الترمذي : حديث حسن صحيح.

د - سورة والمرسلات، في صحيح الإسماعيلي وهو مستخرجه على البخاري. أنها نزلت ليلة عرفة بغار منى.

هـ - ومن ذلك آية الثلاثة الذين خلفوا في براءة، ففي البخاري، *الجامع الصحيح*، ٣ : ٢٣٩، ح٤٦٧٧ ، باب ١٥ من حديث كعب : "فأنزل الله توبتنا على نبيه صلى الله عليه وسلم حين بقي الثلث الآخر من الليل ورسول الله صلى الله عليه وسلم عند أم سلمة." وانظر في ذلك كله : . طاهر الجزائري، *التبيان لبعض المباحث المتعلقة بالقرآن على طريق الإتقان*، اعتنى به عبدالفتاح أبو غدة، ط٣ (حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية، ١٤١٢هـ)، ٥٠-٥١.

ما نزل مشيعا

وهي أربعة مشيعة : سورة الأنعام ، نزلت مرة واحدة شيعها سبعون ألف ملك طبقوا ما بين السماء والأرض لهم زجل[(١٢٨)] بالتسبيح ، فقال النبي ﷺ: "سبحان الله" وخر ساجدا.[(١٢٩)]

وفاتحة الكتاب نزلت ومعها ثمانون ألف ملك.[(١٣٠)]

وآية الكرسي نزلت ومعها ثلاثون ألف ملك.[(١٣١)]

وسورة يس نزلت ومعها ثلاثون ألف ملك.[(١٣٢)]

- وقوله تعالى : ﴿ وَسْئَلْ مَنْ أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ مِن رُّسُلِنَآ ﴾ [الزخرف: ٤٥]، نزلت ومعها خمسون ألف ملك.[(١٣٣)]

---

(١٢٨) زجل : الصوت. يقال سحاب زجل أي ذو رعد. الجوهري، *الصحاح*، مادة (زجل).

(١٢٩) أخرجه الطبراني في *المعجم الكبير*، ١٢ : ١٦٦ ، رقم ١٢٩٣ ، وقال محققه حمدي السلفي : في سنده علي بن زيد وفيه كلام وبقية رجاله رجال الصحيح وعليه فالحديث ضعيف السند لضعف علي بن زيد. ورواه أبو عبيد في *فضائل القرآن* ، تحقيق وهبي، ١٢٩ ، من رواية ابن عباس ؛ وابن الضريس في *فضائل القرآن*، ٩٤ ؛ والسيوطي، *الإتقان*، ١ : ٥.

وقال الزركشي : قلت ذكر عمرو بن الصلاح في فتاويه أن الخبر المذكور جاء من حديث أبي بن كعب عن النبي صلى الله عليه وسلم ، وفي إسناده ضعف ولم ير له إسنادا صحيحا وقد روى ما يخالفه فروى أنها لم تنزل جملة واحدة بل نزل منها آيات بالمدينة اختلفوا في عددها فقيل ثلاث هي قوله: "قل تعالوا ... إلخ،" الآيات وقيل ست، وقيل غير ذلك وسائرها نزل بمكة. الزركشي، *البرهان*، ١ : ١٩٩. ورد بنحو هذه الرواية عن ابن عمر عند ابن كثير في *تفسير القرآن العظيم*، ٢ : ١٢٧ ، وكذلك في *تفسير مقاتل*، ١ : ٣٦٣.

(١٣٠) انظر : الزركشي، *البرهان*، ١ : ١٩٩.

(١٣١) لم أجد حديثا أو أثرا في معنى ما ورد إلا ما جاء عن سورة البقرة من غير تحديد لآية الكرسي فعن معقل ابن يسار أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : البقرة سنام القرآن وذروته نزل مع كل آية منها ثمانون ملكا، واستخرجت "الله لا إله إلا هو الحي القيوم" من تحت العرش فوصلت بها أو فوصلت بسورة البقرة ...." انظر : الإمام أحمد بن حنبل، *المسند* (بيروت: المكتب الإسلامي، د.ت.)، ٥ : ٢٦. وأخرج سعيد بن منصور في سننه عن الضحاك بن مزاحم قال : "خواتيم البقرة جاء بها جبريل ومعه من الملائكة ماشاء الله." انظر : الزركشي، *البرهان*، ١ : ١٩٩.

(١٣٢) انظر: الزركشي، *البرهان*، ١ : ١٩٩.

(١٣٣) الزركشي، *البرهان*، ١ : ١٩٩.

وسائر القرآن نزل به جبريل عليه السلام غير مشيع.[(١٣٤)]

الآيات المدنيات في السور المكية[(١٣٥)]

منها سورة الأنعام، وهي كلها مكية غير ست آيات، فإنهن مدنيات[(١٣٦)] استقرت بذلك الروايات.[(١٣٧)]

أولها: ﴿ وَمَا قَدَرُواْ ٱللَّهَ حَقَّ قَدْرِهِۦٓ ﴾ [الأنعام: ٩١] نزلت في مالك بن الضيف[(١٣٨)] إلى آخر الآية.[(١٣٩)]

---

(١٣٤) قال السيوطي في *الإتقان*، ١ : ١٠٩ حول ما جاء في الفاتحة وسورة يس وآية الزخرف: وأما الفاتحة وسورة يس و "واسأل من أرسلنا" فلم أقف على حديث فيها بذلك ولا أثر). قلت: وقد تتبعت كتب السنة وكذا الكتب التي تعنى بالضعيف من الأحاديث والآثار فلم أقف على شيء من ذلك، والله أعلم.

(١٣٥) ورد في متن المخطوط: الآيات المدنيات في سورة الملائكة، ثم كتب على هامش النسخة، صوابه السور المكية.

(١٣٦) مقاتل، *تفسير مقاتل*، ١ : ٣٦٢ - ٣٦٣.

(١٣٧) روى ذلك أبو صالح عن ابن عباس، وزاد آيتين قوله: ﴿ وَٱلَّذِينَ ءَاتَيْنَٰهُمُ ٱلْكِتَٰبَ يَعْلَمُونَ أَنَّهُۥ مُنَزَّلٌ مِّن رَّبِّكَ بِٱلْحَقِّ ﴾ [الأنعام: ١١٤]، وقوله: ﴿ ٱلَّذِينَ ءَاتَيْنَٰهُمُ ٱلْكِتَٰبَ يَعْرِفُونَهُۥ كَمَا يَعْرِفُونَ أَبْنَآءَهُمُ ٱلَّذِينَ خَسِرُوٓاْ أَنفُسَهُمْ فَهُمْ لَا يُؤْمِنُونَ ﴿٢٠﴾ ﴾ [الأنعام: ٢٠]. ابن الجوزي، *زاد المسير*، ٣ : ٣. وهناك أقوال آخر حول مكية السورة كلها أو مدنية في بعض آياتها. انظر: الماوردي، *النكت والعيون*، ٢ : ٩١؛ ابن الجوزي، *زاد المسير*، ٣ : ٣.

(١٣٨) مالك بن الضيف هو أحد اليهود الذين نزل فيهم قرآن، انظر: ابن هشام، *سيرة النبي صلى الله عليه وسلم*، ٢ : ١٣٧، ١٧٤، ١٩٧.

(١٣٩) الآية كاملة: ﴿ وَمَا قَدَرُواْ ٱللَّهَ حَقَّ قَدْرِهِۦٓ إِذْ قَالُواْ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ عَلَىٰ بَشَرٍ مِّن شَيْءٍ قُلْ مَنْ أَنزَلَ ٱلْكِتَٰبَ ٱلَّذِى جَآءَ بِهِۦ مُوسَىٰ نُورًا وَهُدًى لِّلنَّاسِ تَجْعَلُونَهُۥ قَرَاطِيسَ تُبْدُونَهَا وَتُخْفُونَ كَثِيرًا وَعُلِّمْتُم مَّا لَمْ تَعْلَمُوٓاْ أَنتُمْ وَلَآ ءَابَآؤُكُمْ قُلِ ٱللَّهُ ثُمَّ ذَرْهُمْ فِى خَوْضِهِمْ يَلْعَبُونَ ﴿٩١﴾ ﴾ [الأنعام: ٩١].

وقد وردت الرواية عند ابن أبي حاتم في *تفسير القرآن العظيم*، ٤ : ١٣٤٢ عن سعيد بن جبير، وقال عنها السيوطي: إنها رواية مرسلة، ومالك بن الصيف - بالصاد - هو رجل من اليهود. انظر: السيوطي، *لباب النقول*، ١٠٢. كما وردت عند الطبري في *جامع البيان*، ٧ : ٢٦٧؛ ابن عساكر، *التكميل والإتمام*، ١٣٨؛ الواحدي، *أسباب النزول*، ١٨١؛ وانظر: الزركشي، *البرهان*، تحقيق =

والثانية ، والثالثة : ﴿ وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنِ ٱفْتَرَىٰ عَلَى ٱللَّهِ كَذِبًا ﴾ [الأنعام: ٩٣] نزلت في عبدالله بن سعد بن أبي سرح ،[١٤٠] أخي عثمان بن عفان من الرضاعة حين قال سأنزل مثل ما أنزل الله ، وذلك أنه كان يكتب لرسول الله ﷺ فلما بلغ قوله : ﴿ ثُمَّ أَنشَأْنَـٰهُ خَلْقًا ءَاخَرَ ﴾ [المؤمنون: ١٤] خطر بباله : فتبارك الله أحسن الخالقين ، فلما قال له رسول الله ﷺ اكتب: ﴿ فَتَبَارَكَ ٱللَّهُ أَحْسَنُ ٱلْخَـٰلِقِينَ ﴾ [المؤمنون: ١٤] قال : إن كنت نبياً فإنني نبي ، لأنه خطر ببالي ما أمليت علي ، فلحق بمكة كافراً.[١٤١]

وأما قوله ﴿ أُوحِىَ إِلَىَّ وَلَمْ يُوحَ إِلَيْهِ شَىْءٌ ﴾ [الأنعام: ٩٣] فإنه نزل في مسيلمة الكذاب حين زعم أن الله أوحى إليه.[١٤٢]

= حسن مروة ، ط١ (دمشق: دار الفكر ، ١٤١٨هـ) ، ١ : ١٩٩. والمصادر السابقة تذكر أنه مالك بن الصيف - بالصاد - وقد ورد بالضاد في نسخة (م) من كتاب *التكميل والإتمام*. كما أفاد بذلك محقق الكتاب.

(١٤٠) عبدالله بن سعد بن أبي السرح بن الحارث بن حبيب القرشي العامري ، يكنى أبا يحيى أسلم قبل الفتح ، وهاجر ، وكان يكتب الوحي لرسول الله صلى الله عليه وسلم ، وكان قد ارتد ، ولاه عثمان مصر في سنة ٢٥هـ وفتح على يديه أفريقية سنة ٢٧هـ ، توفي بعسقلان سنة ٣٦ أو ٣٧هـ. ابن عبدالبر ، *الاستيعاب* ، ٣ : ٩١٨ (١٥٥٣).

(١٤١) وردت هذه الرواية عند الطبري في *جامع البيان* ، ٧ : ٢٧٣ ، من طريق عكرمة ، كما ورد معناها عند السدي في *تفسيره* ، ٢٤٧. وانظر : الواحدي ، *أسباب النزول* ، ١٨١ ؛ والزركشي ، *البرهان* ، ١ : ٢٠٠. وهناك رواية أخرى تذكر أن قوله : ﴿ وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنِ ٱفْتَرَىٰ عَلَى ٱللَّهِ كَذِبًا ﴾ نزلت في مسيلمة الكذاب ، كان يسجع ويتكهن ، ويدعي النبوة ، ويزعم أن الله أوحى إليه. انظر : الطبري ، *جامع البيان* ، ٧ : ٢٧٣ من طريق عكرمة ؛ الواحدي ، *أسباب النزول* ، ١٨١ ؛ السيوطي ، *لباب النقول* ، ١٠٣.

(١٤٢) ورد هذا القول عن قتادة. انظر : الطبري ، *جامع البيان* ، ٧ : ٢٧٣ ؛ ابن أبي حاتم ، *تفسير القرآن العظيم* ، ٤ : ١٣٤٦ ؛ السيوطي ، *أسباب النزول* ، ١٨١ ؛ ابن عساكر ، *التكميل والإتمام* ، ١٤٥ ؛ وعن السدي قال : إنها نزلت في عبدالله بن سعد بن أبي السرح. ابن أبي حاتم ، *تفسير القرآن العظيم* ، ٤ : ١٣٤٦.

وثلاث آيات من آخرها ﴿ قُلْ تَعَالَوْا أَتْلُ مَا حَرَّمَ رَبُّكُمْ عَلَيْكُمْ ﴾ [الأنعام: ١٥١] إلى قوله : ﴿ تَتَّقُونَ ﴾ [الأنعام: ١٥١-١٥٣].

سورة الأعراف كلها مكية، سوى ثلاث آيات،[١٤٣] قوله تعالى: ﴿ وَسْئَلْهُمْ عَنِ الْقَرْيَةِ الَّتِي كَانَتْ حَاضِرَةَ الْبَحْرِ ﴾ ، إلى قوله : ﴿ وَإِذْ نَتَقْنَا الْجَبَلَ فَوْقَهُمْ ﴾ [١٤٤] [الأعراف: ١٦٣-١٧١].

سورة إبراهيم - عليه السلام - مكية[١٤٥] غير آيتين نزلتا في قتلى يوم بدر ﴿ أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ بَدَّلُوا نِعْمَتَ اللَّهِ كُفْرًا ﴾ إلى آخر الآيتين [إبراهيم: ٢٨-٢٩].[١٤٦]

سورة النحل مكية إلى قوله تعالى: ﴿ وَالَّذِينَ هَاجَرُوا فِي اللَّهِ ﴾ [النحل: ٤١] ومنها إلى آخر السورة مدنية.[١٤٧]

---

(١٤٣) الصواب إلا تسع آيات إذا كان ابتداء من قوله : ﴿ وَسْئَلْهُمْ عَنِ الْقَرْيَةِ ﴾ إلى قوله: ﴿ وَإِذْ نَتَقْنَا ﴾.

(١٤٤) انظر : الزركشي، *البرهان*، ١ : ٢٠٠ ؛ الجزائري، *التبيان لبعض المباحث المتعلقة بالقرآن*، ٥٤ وعزاه إلى أبي الشيخ بن حيان - ثم قال ؛ وقال غيره : من هنا إلى ﴿ وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِنْ بَنِي ءَادَمَ ﴾ مدنية. وعن الحسن وعطاء وعكرمة وجابر أنها كلها مكية. وعن ابن عباس وقتادة مكية إلا خمس آيات وهي قوله : ﴿ وَسْئَلْهُمْ عَنِ الْقَرْيَةِ ﴾... إلى آخر الخمس آيات. انظر: الماوردي، *النكت والعيون*، ٢ : ١٩٨ ؛ ابن الجوزي، *زاد المسير*، ٣ : ١١١.

(١٤٥) كتب في هامش المخطوط : "مكية."

(١٤٦) قال بذلك قتادة وابن عباس. انظر : الماوردي، *النكت والعيون*، ٣ : ١٢٠ ؛ ابن الجوزي، *زاد المسير*، ٤ : ٢٥٣ ؛ الزركشي، *البرهان*، ١ : ٢٠٠ ؛ الجزائري، *التبيان لبعض المباحث المتعلقة بالقرآن*، ٥٤. وعن الحسن وعكرمة وجابر أنها مكية كلها. انظر : الماوردي، *النكت والعيون* ؛ ابن الجوزي، *زاد المسير* (الأجزاء والصفحات السابقة ذاتها).

(١٤٧) قال بذلك : قتادة وجابر بن زيد انظر : ابن الجوزي، *زاد المسير*، ٤ : ٣١١ ؛ ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، ١٤ : ٩٣ ؛ الزركشي، *البرهان*، ١ : ٢٠٠. وروى مجاهد، وعطية وابن أبي طلحة عن ابن عباس، والحسن، وعكرمة وعطاء أنها مكية. وقال ابن عباس في رواية إنه نزل منها بعد قتل حمزة ﴿ وَإِنْ عَاقَبْتُمْ فَعَاقِبُوا بِمِثْلِ مَا عُوقِبْتُم بِهِ ﴾ [النحل: ١٢٦]، وقال في رواية : هي مكية إلا ثلاث آيات نزلن بالمدينة وهي قوله ﴿ وَلَا تَشْتَرُوا بِعَهْدِ اللَّهِ ثَمَنًا قَلِيلًا ﴾ إلى قوله ﴿ يَعْمَلُونَ ﴾ [النحل : ٩٥ - ٩٧] الماوردي، *النكت والعيون*، ٣ : ١٧٧ ؛ ابن الجوزي، *زاد المسير*، ٤ : ٣١١ ؛=

سورة بني إسرائيل[(١٤٨)] مكية [إلا][(١٤٩)] قوله تعالى: ﴿ وَإِن كَادُوا۟ لَيَفْتِنُونَكَ عَنِ ٱلَّذِىٓ أَوْحَيْنَآ إِلَيْكَ ﴾ [الإسراء: ٧٣][(١٥٠)] يعني ثقيفاً وله قصة.[(١٥١)]

سورة الكهف مكية غير آية قوله - عز وجل - : ﴿ وَٱصْبِرْ نَفْسَكَ مَعَ ٱلَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُم بِٱلْغَدَوٰةِ وَٱلْعَشِىِّ ﴾ [الكهف: ٢٨][(١٥٢)] نزلت في سلمان الفارسي،[(١٥٣)] وله قصة.[(١٥٤)]

= القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن*، ١٠ : ٦٥. وهناك أقوال أخرى، انظر المصادر السابقة؛ ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، ١٤ : ٩٣.

(١٤٨) وتسمى أيضا بسورة الإسراء، وبسورة سبحان. انظر: السيوطي، *الإتقان*، ١ : ١٥٧.

(١٤٩) وردت في المخطوط: (إلى)، والتصويب من الزركشي، *البرهان*، ١ : ٢٠٠.

(١٥٠) ولقد ذكر الطاهر الجزائري أن المستثنى من سورة الإسراء ﴿ وَيَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلرُّوحِ ﴾ لما أخرجه البخاري: عن ابن مسعود أنه قال "إنها نزلت بالمدينة في جواب سؤال اليهود". انظر: الجزائري، *التبيان لبعض المباحث المتعلقة بالقرآن*، ٥٤.

(١٥١) وقد وردت عن ابن عباس من رواية عطاء قال: نزلت في وفد ثقيف، أتوا النبي صلى الله عليه وسلم فسألوه شططا وقالوا: متعنا بآلهتنا سنة حتى نأخذ ما يهدى لها، فإذا أخذناه كسرناها وأسلمنا، وحرم وادينا كما حرمت مكة حتى تعرف العرب فضلنا عليهم. فهم رسول الله صلى الله عليه وسلم أن يعطيهم ذلك فنزلت هذه الآية. وقيل في سبب نزولها أقوال أخرى: انظر: القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن*، ١٠ : ٢٩٩؛ السيوطي، *لباب النقول*، ١٣٨؛ الزركشي، *البرهان*، ١ : ٢٠٠.

(١٥٢) وممن قال بذلك: ابن عباس وقتادة، انظر: الماوردي، *النكت والعيون*، ٣ : ٢٨٣؛ ابن الجوزي، *زاد المسير*، ٥ : ٧٢. وحكى ابن الجوزي، والقرطبي أنها مكية في قول جميع المفسرين، انظر: *زاد المسير*، ٥ : ٧٢؛ *الجامع لأحكام القرآن*، ١٠ : ٣٤٦ وقد ذكرت أيضا أقوال أخرى، انظر: ابن الجوزي، *زاد المسير*، ٥ : ٧٢؛ القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن*، ١٠ : ٣٤٦.

(١٥٣) سلمان الفارسي: أبو عبدالله، أصله من رام هرمز وقيل من أصبهان، وكان قد سمع بأن النبي صلى الله عليه وسلم سيبعث فخرج في طلب ذلك فأسر وبيع بالمدينة فاشتغل بالرق حتى كان أول مشاهده الخندق وشهد بقية المشاهد وفتوح العراق وولي المدائن، وكان عالما زاهدا، مات سنة ثلاث أو اثنتين وثلاثين. وكان إذا خرج عطاؤه تصدق به وينسج الخوص ويأكل من كسب يده. ابن حجر، *الإصابة في تمييز الصحابة*، ٢ : ١١٤، رقم ٣٣٥٠.

(١٥٤) عن سلمان الفارسي، قال: جاءت المؤلفة قلوبهم إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم: عيينة بن حصن والأقرع بن حابس، وذووهم، فقالوا: يا رسول الله: إنك لو جلست في صدر المجلس ونحيت عنا هؤلاء، وأرواح جبابهم يعنون سلمان، وأبا ذر، وفقراء المسلمين، وكانت عليهم جباب صوف لم يكن عليهم غيرها جلسنا إليك وحادثناك وأخذنا عنك فأنزل الله تعالى: ﴿ وَٱتْلُ مَآ أُوحِىَ إِلَيْكَ =

سـورة القصص : مكية غير آية ، وهي قولـه تعالى: ﴿ ٱلَّذِينَ ءَاتَيْنَٰهُمُ ٱلْكِتَٰبَ ﴾ [القصص: ٥٢][155] يعني الإنجيل ﴿ مِن قَبْلِهِۦ هُم بِهِۦ يُؤْمِنُونَ ﴾ يعني بالفرقان، نزلت في أربعين رجلاً من مؤمني أهل الكتاب قدموا من الحبشة مع جعفر بن أبي طالب[156] فأسلموا، وله قصة.[157]

- مِن كِتَابِ رَبِّكَ لَا مُبَدِّلَ لِكَلِمَٰتِهِۦ وَلَن تَجِدَ مِن دُونِهِۦ مُلْتَحَدًا ۝ وَٱصْبِرْ نَفْسَكَ مَعَ ٱلَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُم بِٱلْغَدَوٰةِ وَٱلْعَشِيِّ يُرِيدُونَ وَجْهَهُۥ ﴾ حتى بلغ ﴿ إِنَّآ أَعْتَدْنَا لِلظَّٰلِمِينَ نَارًا ﴾ يتهددهم بالنار، فقام النبي صلى الله عليه وسلم يلتمسهم حتى إذا أصابهم في مؤخرة المسجد يذكرون الله تعالى قال : الحمد لله الذي لم يمتني حتى أمرني أن أصبر نفسي مع رجال من أمتي، معكم المحيا ومعكم الممات. الواحدي، *أسباب النزول*، ٢٥٠. وقال محققه أيمن شعبان: وسند المؤلف فيه سليمان بن عطاء الحراني : تالف [انظر : ابن حبان، *المجروحين*، ١ : ٣٢٥]، كما وردت القصة عند السيوطي في *لباب النقول*، ١١٠.

(١٥٥) من قوله: ﴿ ٱلَّذِينَ ءَاتَيْنَٰهُمُ ٱلْكِتَٰبَ ﴾ إلى قوله: ﴿ لَا نَبْتَغِى ٱلْجَٰهِلِينَ ﴾ [القصص: ٥٢-٥٣] نزلت في المدينة وهو قول ابن عباس ومقاتل، انظر : ابن الجوزي، *زاد المسير*، ٦ : ٨٦؛ القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن*، ١٣ : ٢٤٧؛ ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، ٢٠ : ٦١.

وعن الحسن، وعكرمة وعطاء أنها مكية. وعن ابن عباس وقتادة في رواية لهما أن السورة مكية إلا آية منها نزلت بين مكة والمدينة وقيل بالجحفة وهي ﴿ إِنَّ ٱلَّذِى فَرَضَ عَلَيْكَ ٱلْقُرْءَانَ لَرَآدُّكَ إِلَىٰ مَعَادٍ ﴾. انظر : ابن الجوزي، زاد المسير، ٦ :٨٦؛ القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن*، ١٣ : ٢٤٧؛ ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، ٢٠: ٦١؛ الماوردي، *النكت والعيون*، ٤٠ : ٢٣٣.

(١٥٦) جعفر بن أبي طالب بن عبدالمطلب بن قصي القرشي الهاشمي، ابن عم رسول الله صلى الله عليه وسلم وأخو علي بن أبي طالب، كان أشبه الناس برسول الله خَلْقاً وخُلُقاً أسلم بعد إسلام أخيه علي بقليل، وله هجرتان، استشهد يوم مؤتة وكان عمره ٤١ سنة. ابن الأثير، *أسد الغابة*، ١ : ٢٤١، رقم ٧٥٩.

(١٥٧) وردت القصة في ابن كثير، *السيرة النبوية*، ٢ : ٤٠ من طريق ابن إسحاق؛ وانظر: ابن كثير، *تفسير القرآن العظيم*، ٣٠ : ٤٠٥، إلا أنه ذكر في رواية سعيد بن جبير نزلت في سبعين من القسيسين. وانظر : الزركشي، *البرهان*، ١ : ٢٠٢.

سورة الزمر : مكية. غير آية ، قوله : ﴿ قُلْ يَـٰعِبَادِيَ ٱلَّذِينَ أَسْرَفُواْ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ ﴾ [الزمر: ٥٣]، (١٥٨) الآية.

الحواميم كلها مكيات(١٥٩) غير آية في سورة الأحقاف : نزلت في عبدالله بن سلام ﴿ قُلْ أَرَءَيْتُمْ إِن كَانَ مِنْ عِندِ ٱللَّهِ وَكَفَرْتُم بِهِۦ وَشَهِدَ شَاهِدٌ ﴾ [الأحقاف: ١٠]. (١٦٠)

---

(١٥٨) وقال بذلك ابن عباس ، فقد أخرج النحاس في *الناسخ والمنسوخ في القرآن الكريم*، ٢١٣ عنه. قال: نزلت بمكة سورة الزمر سوى ثلاث آيات نزلن بالمدينة في وحشي قاتل حمزة: ﴿ قُلْ يَـٰعِبَادِيَ ٱلَّذِينَ أَسْرَفُواْ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ ﴾.... الثلاث آيات. وضعف السيوطي هذه الرواية. انظر: *لباب النقول* : ١٨٥. وممن قال بذلك أيضا مقاتل بإضافة قوله : للذين أحسنوا في هذه الدنيا حسنة ، وفي رواية ، قال: فيها آيتان مدنيتان : ﴿ يَـٰعِبَادِيَ ٱلَّذِينَ أَسْرَفُواْ.... ﴾.وقوله: ﴿ قُلْ يَـٰعِبَادِ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمْ ﴾.

وأخرجه ابن أبي حاتم بسند صحيح عن ابن عباس : قال : أنزلت هذه الآية في مشركي أهل مكة. انظر السيوطي : *لباب النقول*، ١٨٥ ؛ ابن أبي حاتم ، *تفسير القرآن العظيم*، ١٠ : ٣٢٥٣.

وقد وردت رواية عند الحاكم في *المستدرك*، ٢ : ٤٣٥ ؛ والطبراني في، *المعجم الكبير* ٢٢ : ١٧٧ ، ح ٤٦٢ عن ابن عمر. قال عنها الهيثمي : فيه عبدالرحمن بن بشير الدمشقي ، ضعفه أبو حاتم. انظر : الهيثمي ، *مجمع الزوائد*، ٦ : ٦٢.

وعن ابن عباس أنها مكية ، وبه قال الحسن ، ومجاهد ، وعكرمة ، وقتادة وجابر بن زيد. انظر : الماوردي، *النكت والعيون*، ٥ : ١١٣ ؛ ابن الجوزي ، *زاد المسير*، ٧ : ٣.

(١٥٩) أخرج النحاس في *الناسخ والمنسوخ في القرآن الكريم*، ٢١٥ ؛ والبيهقي في *دلائل النبوة*، عن ابن عباس ، قال : أنزلت الحواميم السبع بمكة. انظر : الشوكاني ، *فتح القدير*، ٤ : ٤٧٩ ، وعزاه أيضا إلى ابن الضريس ، ولم أجده في كتابه *فضائل القرآن*.

(١٦٠) وانظر الرواية عند الطبراني عن عوف بن مالك الأشجعي ،*المعجم الكبير*، ١٨ : ٤٦ ، ح ٨٣. ورجاله ، رجال الصحيح ، قاله الهيثمي في *مجمع الزوائد*، ٧ : ١٠٦. وقد وردت رواية عوف عند أحمد في *المسند*، ٦ : ٢٥ ؛ والطبري ، *جامع البيان*، ٢٦ : ١١-١٢ ؛ والحاكم، *المستدرك*، ٣ : ٤١٥ - ٤١٦. وصححه على شرط الشيخين ، وأقره الذهبي على شرط مسلم فقط وانظر هامش الطبراني ، *المعجم الكبير*، ١٨ : ٤٦. وأخرج البخاري عن سعد بن أبي وقاص قال: في عبدالله بن سلام نزلت : وشهد شاهد ...." البخاري ، *الجامع الصحيح*، كتاب مناقب الأنصار ، باب ١٩ ، ٣ : ٤٦ ، ح ٣٨١٢ ؛ وانظر: السيوطي ، *لباب النقول*، ١٩٠-١٩١.

[الآيات][١٦١] المكيات في السور المدنية

فمنها قوله عز وجل في الأنفال: ﴿ وَمَا كَانَ ٱللَّهُ لِيُعَذِّبَهُمْ وَأَنتَ فِيهِمْ ﴾ [الأنفال: ٣٣] يعني أهل مكة يا محمد حتى يخرجك من بين أظهرهم - الآية - استقرت به الرواية.[١٦٢]

سورة التوبة مدنية غير آيتين: قوله تعالى: ﴿ لَقَدْ جَآءَكُمْ رَسُولٌ مِّنْ أَنفُسِكُمْ ﴾ [التوبة: ١٢٨] إلى آخر السورة.[١٦٣]

سورة الرعد مدنية غير قوله عز وجل: ﴿ وَلَوْ أَنَّ قُرْءَانًا سُيِّرَتْ بِهِ ٱلْجِبَالُ ﴾ إلى قوله: ﴿ جَمِيعًا ﴾[١٦٤] [الرعد: ٣١].

---

(١٦١) كتبت الآيات في آخر العنوان وأثبتها في موضعها الصحيح والله أعلم.

(١٦٢) أخرج البخاري عن أنس بن مالك قال: قال أبو جهل: اللهم إن كان هذا هو الحق من عندك فأمطر علينا حجارة من السماء أو إئتنا بعذاب أليم فنزلت: ﴿ وَمَا كَانَ ٱللَّهُ لِيُعَذِّبَهُمْ وَأَنتَ فِيهِمْ وَمَا كَانَ ٱللَّهُ مُعَذِّبَهُمْ وَهُمْ يَسْتَغْفِرُونَ ۝ وَمَا لَهُمْ أَلَّا يُعَذِّبَهُمُ ٱللَّهُ وَهُمْ يَصُدُّونَ عَنِ ٱلْمَسْجِدِ ٱلْحَرَامِ ﴾ [الأنفال: ٣٣-٣٤]. البخاري، *الجامع الصحيح*، ٣ : ٢٣٣، ح ٤٦٤٩، باب ٤، وعن الحسن، وعكرمة، وجابر وعطاء ورواية عن ابن عباس أنها مدنية. انظر: الماوردي، *النكت والعيون*، ٢ : ٢٩٢ وقد صرح كثير من المفسرين بأنها مدنية ولم يستثنوا منها شيئا. قاله الشوكاني، *فتح القدير*، ٢ : ٢٨٢. وقيل غير ذلك انظر الماوردي، *النكت والعيون*، ٢ : ٢٩٢.

(١٦٣) قال بذلك مقاتل وحده. الماوردي، *النكت والعيون*، ٢ : ٣٣٦. وحكى الماوردي والقرطبي بأنها مدنية باتفاق. انظر: الماوردي، *النكت والعيون*، ٢ : ٣٣٦؛ القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن*، ٨ : ٦١؛ الشوكاني، *فتح القدير*، ٢ : ٣٣١.

(١٦٤) بنحو ذلك قال ابن عباس بأنها مدنية إلا آيتين منها وهما قوله: ﴿ وَلَوْ أَنَّ قُرْءَانًا سُيِّرَتْ بِهِ ٱلْجِبَالُ ﴾ إلى آخرها. الماوردي، *النكت والعيون*، ٣ : ٩١. ورواية عنه أيضا، وعن مجاهد أن السورة مكية كلها. انظر: النحاس، *الناسخ والمنسوخ*، ١٧٣ وقيل غير ذلك. انظر: النحاس، *الناسخ والمنسوخ*، ١٧٣.

سورة الحج مدنية وفيها أربع آيات مكيات. قوله عز وجل: ﴿ وَمَآ أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ مِن رَّسُولٍ وَلَا نَبِيٍّ إِلَّآ إِذَا تَمَنَّىٰٓ ﴾ إلى قوله: ﴿ عَقِيمٍ ﴾ (١٦٥) [الحج: ٥٢ - ٥٥] وله قصة.(١٦٦)

---

(١٦٥) وممن قال بذلك قتادة وآخرون. انظر: الشوكاني، *فتح القدير*، ٣ : ٤٣٤ ؛ الجزائري، *التبيان لبعض المباحث المتعلقة بالقرآن*، ٥٤. ووردت أقوال أخرى منها أنها مكية إلا: ﴿ هَٰذَانِ خَصْمَانِ ﴾ الآيات وقيل: إلا عشر آيات، وقيل: كلها مدنية وقيل غير ذلك. انظر: الشوكاني، *فتح القدير*، ٣: ٤٣٤، الجزائري، *التبيان لبعض المباحث المتعلقة بالقرآن*، ٥٤.

(١٦٦) القصة كما هي عند الطبري وقد رواها بإسناد صحيح إلى أبي العالية قال (قالت قريش لرسول الله - صلى الله عليه وسلم - إنما جلساؤك عبد بني فلان ومولى بني فلان فلو ذكرت آلهتنا بشيء جالسناك فإنه يأتيك أشراف العرب فإذا رأوا جلساءك أشراف قومك كان أرغب لهم منك قال: فألقى الشيطان في أمنيته فنزلت هذه الآية: ﴿ أَفَرَءَيْتُمُ ٱللَّٰتَ وَٱلْعُزَّىٰ ۝ وَمَنَوٰةَ ٱلثَّالِثَةَ ٱلْأُخْرَىٰٓ ۝ ﴾ [النجم: ١٩، ٢٠]. قال فأجرى الشيطان على لسانه تلك الغرانيق العلى وشفاعتهن ترجى مثلهن لا ينسى قال فسجد النبي - صلى الله عليه وسلم - حين قرأها وسجد المسلمون والمشركون فلما علم الذي أجرى على لسانه كبر ذلك عليه فأنزل الله: ﴿ وَمَآ أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ مِن رَّسُولٍ وَلَا نَبِيٍّ إِلَّآ إِذَا تَمَنَّىٰٓ أَلْقَى ٱلشَّيْطَٰنُ فِىٓ أُمْنِيَّتِهِۦ ﴾ إلى قوله: ﴿ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ ﴾. الطبري، *جامع البيان*، ١٧ : ١٣٢ ؛ السيوطي، *الدر المنثور*، ٦ : ٦٨ ؛ وانظر: الواحدي، *أسباب النزول*، ٢٥٦.

وقد نقد العلماء هذه القصة بكلام كبير وكثير. انظر: ابن العربي، *أحكام القرآن*، ٣ : ١٣٠٠ ؛ ابن كثير، *تفسير القرآن العظيم*، ٣ : ٢٣٩ ؛ الشوكاني، *فتح القدير*، ٣ : ٤٦١ ؛ الشنقيطي، *أضواء البيان*، : ٧٣٠. وألخص القول فيها بما ذكره الشيخ الألباني من أن القصة باطلة سندا ومتنا، فأسانيدها على اختلاف طرقها كما قال جميعها معللة بالإرسال والضعف والجهالة وليس في أحدها ما يصلح للاحتجاج به لاسيما في أمر خطير كهذا، ومما يؤكد بطلانها ما جاء في القصة من نكارة لا تليق بمقام النبوة والرسالة والله قد قال في محكم كتابه: ﴿ وَلَوْ تَقَوَّلَ عَلَيْنَا بَعْضَ ٱلْأَقَاوِيلِ ۝ لَأَخَذْنَا مِنْهُ بِٱلْيَمِينِ ۝ ثُمَّ لَقَطَعْنَا مِنْهُ ٱلْوَتِينَ ۝ ﴾ انظر: الألباني، *نصب المجانيق في نسف قصة الغرانيق*، ١٨ وما بعدها. نورة بنت عبد الله الورثان، "*تفسير أبي العالية*. جمعا ودراسة وتحقيقا،" رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤١٣هـ، ١ : ٢٧٢.

سورة : ﴿أَرَءَيْتَ ٱلَّذِى يُكَذِّبُ بِٱلدِّينِ ۝﴾ [الماعون: ١] مكية إلا قوله: ﴿فَوَيْلٌ لِّلْمُصَلِّينَ ۝﴾ [الماعون: ٤] إلى آخر السورة فإنها مدنية. كذلك قال مقاتل بن سليمان.(١٦٧)

ما حمل من مكة إلى المدينة

سورة يوسف انطلق بها عوف بن عفراء(١٦٨) في الثمانية(١٦٩) الذين قدموا على رسول الله ﷺ مكة ، فعرض عليهم الإسلام فأسلموا وهم أول من أسلم من الأنصار قرأها على أهل المدينة في بني زريق(١٧٠) فأسلم يومئذ بيوت من الأنصار.(١٧١)

روى ذلك يزيد بن رومان(١٧٢) - وفي الأصل - يزيد بن روهان ، وهارون وهو خطأ-

---

(١٦٧) مقاتل، *تفسير مقاتل*، ٢٥٤ أ؛ انظر: الزركشي، *البرهان*، ١ : ٢٠٣. وممن قال إن سورة الماعون مكية عطاء، وجابر، ورواية عن ابن عباس. وعن قتادة وآخرين أنها مدنية. انظر : الشوكاني، فتح *القدير*، ٥ : ٤٩٩.

(١٦٨) عوف وقيل عوذ بن عفراء : هي أمة بن الحارث بن رفاعة بن غنم بن مالك بن النجار، الأنصاري الخزرجي البخاري شهد بدرا هو وأخواه : معاذ ومعوذ، وهو وأخوه معوذ هما اللذان ضربا يوم بدر أبا جهل فأثبتاه فوقع صريعا وعطف عليهما أبو جهل فقتلهما وقيل بل قاتل يومئذ حتى قتل وأجهز على أبي جهل عبدالله بن مسعود. انظر : ابن الأثير، *أسد الغابة*، ٤ : ١١، رقم ٤١٢٢ ؛ ابن عبدالبر، *الاستيعاب*، ٣ : ١٢٤٧ ، رقم ٢٠٤٩.

(١٦٩) الثمانية هم : معاذ بن عفراء، وأسعد بن زرارة، ورافع بن مالك، وذكوان وهو ابن عبدقيس، وعبادة ابن الصامت، وأبو عبد الرحمن يزيد بن ثعلبة، وأبو الهيثم بن التيهان، وعويم بن ساعدة. انظر : ابن كثير، *السيرة النبوية*، ٢ : ١٧٧ - ١٧٨.

(١٧٠) بنو زريق بطن من الخزرج من القحطانية، وهم بنو زريق بن عامر بن زريق بن عبد حارثة بن مالك ابن غضب بن جشم بن الخزرج منهم أبو رافع بن مالك وهو أول من أسلم من الأنصار. القلقشندي، *نهاية الأرب*، ٢٥٠ ، رقم ٩٥١.

(١٧١) ذكر ذلك في الهامش ؛ أما المتن فقد ذكر فيه : "فأسلم يومئذ بنو قمر الأنصار."

(١٧٢) ورد في متن المخطوط زومان بدلا من رومان فأثبت الصواب. وهو يزيد بن رومان الأسدي، أبو روح المدني مولى آل الزبير بن العوام روى عن أنس بن مالك، وعبدالله بن الزبير وغيرهم، وروى عنه =

عن عطاء بن يسار[١٧٣] عن ابن عباس[١٧٤] ثم حمل بعدها ﴿ قُلْ هُوَ ٱللَّهُ أَحَدٌ﴾ [الإخلاص: ١ - ٤] إلى آخرها، ثم حمل بعدها الآية التي في الأعراف ﴿ قُلْ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنِّى رَسُولُ ٱللَّهِ إِلَيْكُمْ جَمِيعًا ﴾ إلى قوله ﴿ تَهْتَدُونَ ﴾ [الأعراف: ١٥٨]، فأسلم عليها طوائف من أهل المدينة وله قصة.[١٧٥]

= محمد بن إسحاق بن يسار وغيره، مات سنة ١٣٠هـ وكان عالما كثير الحديث ثقة. أبو الحاج يوسف المزي، *تهذيب الكمال في أسماء الرجال*، تحقيق بشار عواد معروف، ط١ (بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٣هـ / ١٩٩٢م)، ٣٢ : ١٢٢، رقم ٦٩٨٦.

(١٧٣) عطاء بن يسار الهلالي، أبو محمد المدني مولى ميمونة زوج النبي صلى الله عليه وسلم روى عن أبي كعب وابن عباس وغيرهما وروى عنه زيد بن أسلم وعمرو بن دينار وغيرهما، ثقة. توفي سنة ثلاث أو أربع ومئة، وقيل أربع وتسعين وهو ابن ٨٤ سنة. انظر: أبو عبد الله محمد بن سعد، *الطبقات الكبرى*، (بيروت: دار صادر، ١٣٨٨هـ / ١٩٦٨م)، ٥ : ١٧٣؛ المزي، *تهذيب الكمال*، ٢ : ١٢٥، رقم ٣٩٤٦.

(١٧٤) انظر: الشوكاني، *فتح القدير*، ٣ : ٣. وقد أخرج الحاكم وصححه عن رفاعة بن رافع الزرقي أن الرسول صلى الله عليه وسلم علمه سورة يوسف، واقرأ باسم ربك. الحاكم، *المستدرك*، كتاب البر والصلة، ٤ : ١٤٩. والرواية عن الثمانية الذين قدموا إلى مكة وردت في السيرة من غير ذكر للسورة. انظر: ابن كثير، *السيرة النبوية*، ٢ : ١٧٦ - ١٧٨.

(١٧٥) لم أعثر على مصدر لهذه القصة. ومما حُمل أيضاً من مكة إلى المدينة ما أخرجه البخاري عن البراء بن عازب رضي الله عنه قال: "أول من قدم علينا من أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم مصعب بن عمير وابن أم مكتوم فجعلا يقرئاننا القرآن ثم جاء عمار وبلال وسعد ثم جاء عمر بن الخطاب في عشرين ثم جاء النبي صلى الله عليه وسلم فما رأيت أهل المدينة فرحوا بشيء فرحهم به حتى رأيت الولائد والصبيان يقولون: هذا رسول صلى الله عليه وسلم قد جاء، فما جاء حتى قرأت: ﴿سَبِّحِ ٱسْمَ رَبِّكَ ٱلْأَعْلَى﴾ في سور مثلها. البخاري، *الجامع الصحيح*، كتاب التفسير، باب ٨٧، ٣ : ٣٢٢-٣٢٣.

ما حمل من المدينة إلى مكة

فمن ذلك الآية التي في سورة البقرة ﴿ يَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلشَّهْرِ ٱلْحَرَامِ قِتَالٍ فِيهِ ﴾، الآية [البقرة: ٢١٧]. وذلك حين أورد عبدالله بن جحش[١٧٦] كتاب مسلمي أهل مكة على رسول الله بأن المشركين عيرونا بقتل ابن الحضرمي، وأخذ الأموال والأسارى الآية . في الشهر الحرام فكتب إلى مسلمي مكة قرأها علي بن أبي طالب يوم النحر على الناس وفي قراءتها[١٧٧] قصة ثم حمل من المدينة إلى مكة. إن عيروكم فعيروهم بما صنعوا بكم.

---

(١٧٦) عبدالله بن جحش بن رئاب بن يعمر بن صبرة بن أسد بن خزيمة الأسدي، أمه أميمة بنت عبدالمطلب، أسلم قبل دخول رسول الله صلى الله عليه وسلم دار الأرقم، ممن هاجر الهجرتين، شهد بدرا، واستشهد يوم أحد، يعرف بالمجدع في الله؛ لأنه مثل به يوم أحد وقطع أنفه ودفن وحمزة في قبر واحد. ابن عبدالبر، *الاستيعاب*، ٣ : ٨٧٧ ، رقم ١٤٨٤.

(١٧٧) أخرج الطبراني في *المعجم الكبير*، ٢ : ١٦٢ ، رقم ١٦٧٠ من طريق سليمان التيمي عن الحضرمي عن أبي السوار العدوي عن جندب بن عبدالله عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه بعث رهطا وبعث عليهم أبا عبيدة بن الجراح فلما ذهب لينطلق بكى صبابه إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فجلس فبعث عبدالله ابن جحش مكانه وكتب له كتابا وأمره أن لا يقرأ الكتاب حتى يبلغ مكان كذا وكذا وقال : "لا تكرهن أحدا من أصحابك على المسير معك،" فلما قرأ الكتاب استرجع، ثم قال : سمعا وطاعة لله ورسوله فخبرهم الخبر وقرأ عليهم الكتاب فرجع رجلان ومضى بقيتهم فلقوا ابن الحضرمي فقتلوه ولم يدروا أن ذلك اليوم من رجب أو جمادى، فقال المشركون للمسلمين : قتلتم في الشهر الحرام. فأنزل الله تعالى: ﴿ يَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلشَّهْرِ ٱلْحَرَامِ ﴾ الآية فقال بعضهم إن لم يكونوا أصابوا وزرا فليس لهم أجر، فأنزل الله عز وجل: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَٱلَّذِينَ هَاجَرُوا۟ وَجَـٰهَدُوا۟ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ أُو۟لَـٰٓئِكَ يَرْجُونَ رَحْمَتَ ٱللَّهِ ﴾ الآية. قال ابن حجر : وهذا سنده حسن وقد علق البخاري طرفا منه في كتاب العلم من صحيحه. ابن حجر، *فتح الباري*، ١ : ١٥٤ - ١٥٥ . كما جاء معنى لهذه الرواية من طرق أخرى وصفها ابن حجر أن بمجموعها تكون الرواية صحيحة : انظر: *فتح الباري*، ١ : ١٥٥ . كما وردت الرواية في الطبري، *جامع البيان*، ٢ : ٣٤٧- ٣٥٢؛ و ابن أبي حاتم، *تفسير القرآن العظيم*، : ٣٨٤؛ ونسبه السيوطي إلى ابن المنذر، والبيهقي في سننه؛ السيوطي، *الدر المنثور*، ٩ : ١١-١٢ وقال بسند صحيح عن جندب؛ وانظر: أبو الفضل أحمد بن علي ابن حجر، *العجاب في بيان الأسباب*، تحقيق عبدالحكيم محمد الأنيس، ط١ (الدمام: دار ابن الجوزي، ١٤١٨هـ / ١٩٩٧م)، ١ : ٥٣٩-٥٤٢؛ الواحدي، *أسباب النزول*، ٦١-٦٢. ولم تذكر الروايات أن عليا بن أبي طالب قرأ آية البقرة في يوم النحر.

ثم حملت آية [الربا](١٧٨) من المدينة إلى مكة في خصومة ثقيف(١٧٩) وبني المغيرة(١٨٠) إلى عتاب بن أسيد(١٨١) عامل رسول الله ﷺ فقرأها عتاب بن أسيد عليهم ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ وَذَرُوا۟ مَا بَقِىَ مِنَ ٱلرِّبَوٰٓا۟ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ ﴾ [البقرة: ٢٧٨] فأمروا بتحريمه وتابوا ، وقالوا : أنحارب الله ورسوله وأخذوا برؤوس من الأموال.(١٨٢)

---

(١٧٨) في المخطوط (الدين) وسياق النص يدل على أنها آية الربا.

(١٧٩) ثقيف بطن من هوازن من العدنانية ، وهم أبناء ثقيف واسمه قيس بن منبه بن بكر بن هوازن كانت منازلهم بالطائف وماحولها ولازالوا في مساكنهم القديمة حتى الآن. القلقشندي ، *نهاية الأرب* ، ١٨٦ ؛ البلادي ، معجم *قبائل الحجاز* ، ٦٦.

(١٨٠) بنو المغيرة : هم بنو المغيرة بن عبدالله بن عمر بن مخزوم. بطن من بني مخزوم ، من قريش. انظر : أبو حمد بن أحمد بن حزم الأندلسي ، جمهرة *أنساب العرب* ، تحقيق عبدالسلام محمد هارون ، ط٥ (القاهرة : دار المعارف ، د.ت.) ، ١٤٤.

(١٨١) عتاب بن أسيد بن أبي العيص بن أمية بن عبد شمس بن عبد مناف بن قصي بن مرة القرشي الأموي. يكني أبا عبدالرحمن ، أسلم يوم فتح مكة ، واستعمله النبي صلى الله عليه وسلم على مكة بعد الفتح لما سار إلى حنين وكان عمره نيفا وعشرين سنة ولم يزل على مكة إلى أن توفي النبي صلى الله عليه وسلم ، وأقره أبو بكر عليها إلى أن مات ، كان رجلا خيرا صالحا فاضلا.ابن الأثير ، *أسد الغابة* ، ٣ : ٥٥٦ (٣٥٣٢).

(١٨٢) وردت بمعنى هذه الرواية عند الطبري من طريق ابن جريج ، *جامع البيان* ، ٣ : ١٠٧ ؛ وانظر : ابن حجر ، *العجاب في بيان الأسباب* ، ١ : ٦٣٨. وبمعناها أيضا من طريق الكلبي عن أبي صالح عن ابن عباس : عند الواحدي في *أسباب النزول* ، ٨١ ؛ والسيوطي في *لباب النقول في أسباب النزول* ، ٥٠ وعزاه إلى أبي يعلي في *مسنده* ، وابن منده. ومن طريق مقاتل انظر : ابن أبي حاتم ، *تفسير القرآن* ، ٢ : ٥٤٨ ؛ ابن حجر ، *العجاب في بيان الأسباب* ، ١ : ٦٣٩.

كما جاءت روايات أخرى ، في سبب النزول عن عطاء ، وعكرمة ، والسدي انظر : الواحدي ، *أسباب النزول* ، ٨١ ؛ ابن حجر ، *العجاب في بيان الأسباب* ، ١ : ٦٣٧ - ٦٣٨ ؛ ابن أبي حاتم ، *تفسير القرآن* ، ٢ : ٥٤٨.

ثم حملت تسع آيات من سورة التوبة من المدينة إلى مكة قرأهن علي بن أبي طالب - عليه السلام يوم النحر على الناس وفي قراءتها قصة.(١٨٣)

ثم حملت من المدينة إلى مكة الآية التي في سورة النساء ﴿ إِلَّا ٱلْمُسْتَضْعَفِينَ مِنَ ٱلرِّجَالِ وَٱلنِّسَآءِ وَٱلْوِلْدَٰنِ ﴾ إلى قوله: ﴿ عَفُوًّا غَفُورًا ﴾ [النساء: ٩٨-٩٩] فلا تعاقبهم على تخلفهم عن الهجرة، بعث بها ﷺ إلى مسلمي مكة.

قال جُندع بن ضمرة الليثي(١٨٤) لبنيه - وكان شيخا كبيرا- ألستما من المستضعفين وإني لا أهتدي إلى الطريق فحملوه بنوه على سرير متوجهاً إلى المدينة، فمات بالتنعيم،(١٨٥) فبلغ أصحاب النبي ﷺ موته، فقالوا: لو لحق بنا كان أكمل لأجره، فأنزل الله - عز وجل: ﴿ وَمَن

---

(١٨٣) الرواية كما جاءت في *الجامع الصحيح* للبخاري عن حميد بن عبدالرحمن أن أبا هريرة رضي الله عنه قال: "بعثني أبو بكر في تلك الحجة في مؤذنين بعثهم يوم النحر يؤذنون بمنى أن لا يحج بعد العام مشرك، ولا يطوف بالبيت عريان. قال حميد بن عبدالرحمن: ثم أردف رسول الله صلى الله عليه وسلم بعلي ابن أبي طالب وأمره أن يؤذن ببراءة قال أبو هريرة: فأذن معنا علي يوم النحر في أهل منى ببراءة وأن لا يحج بعد العام مشرك، ولا يطوف بالبيت عريان." البخاري، *الجامع الصحيح*، كتاب التفسير، باب ٩، ٣: ٢٣٤، رقم ٤٦٥٥، ٤٦٥٦.

وقد جاءت روايات بمعنى الرواية الصحيحة من طرق مختلفة، انظر: الطبري، *جامع البيان*، ١٠: ٥٩ وما بعدها؛ ابن أبي حاتم، *تفسير القرآن*، ٦: ١٧٤٥، رقم ٩٩٤٨ و ٩٢١٥؛ الترمذي، *الجامع الصحيح*، كتاب تفسير القرآن، باب١٠، ٥: ٢٧٢، رقم ٣٠٩٠، ٣٠٩١ و ٣٠٩٢.

وعند الطبري أن عدد الآيات التي حملت من سورة التوبة من المدينة إلى مكة أربعون آية وهي في رواية أبي الصهباء البكري أنه سأل عليا بن أبي طالب عن يوم الحج الأكبر؟ فقال: إن رسول الله صلى الله عليه وسلم بعث أبا بكر بن أبي قحافة رضي الله عنه يقيم للناس الحج وبعثني معه بأربعين آية من براءة ... إلخ. الطبري، *جامع البيان*، ١٠: ٦٧ - ٦٨.

(١٨٤) جُندع بن ضَمْرة الليثي، وقد اختلف في اسمه، قيل جندب بن ضمرة، وقيل ضمرة بن أبي العيص، وقيل ضمضم. ابن الأثير، *أسد الغابة*، ١: ٣٥٩ و ٣٦٥ (٨٠٣) (٨١٣).

(١٨٥) التنعيم: وادٍ من روافد واد يأجج، وقد خطط اليوم وادي التنعيم ليكون مدينة صناعية، ويقع التنعيم بين مرو وسرف بينه وبين مكة فرسخان، ومن التنعيم يحرم من أراد العمرة. أما التنعيم فهو شجر معروف في البادية وربما سمي به. انظر: البلادي، *معجم معالم الحجاز*، ٢: ٤٤.

يَخْرُجْ مِنۢ بَيْتِهِۦ مُهَاجِرًا إِلَى ٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ﴾ إلى قوله: ﴿غَفُورًا رَّحِيمًا﴾ [النساء: ١٠٠].[١٨٦]

وما حمل من المدينة إلى أرض الحبشة

وهو ست آيات بعث بها رسول الله ﷺ إلى جعفر بن أبي طالب وأصحابه في خصومه الرهبان[١٨٧] والقسيسين[١٨٨]: ﴿قُلْ يَٰٓأَهْلَ ٱلْكِتَٰبِ تَعَالَوْا۟ إِلَىٰ كَلِمَةٍ سَوَآءٍۭ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ...﴾ [آل عمران: ٦٤ - ٦٩] فقرأها جعفر عليهم عند النجاشي[١٨٩] فلما بلغ قوله: ﴿مَا كَانَ إِبْرَٰهِيمُ يَهُودِيًّا وَلَا نَصْرَانِيًّا وَلَٰكِن كَانَ حَنِيفًا مُّسْلِمًا﴾ [آل عمران: ٦٧] قال النجاشي: صدقوا ما كانت اليهودية والنصرانية إلا من بعده ثم قرأ

---

(١٨٦) وقد أخرج ابن جرير الطبري نحوًا من ذلك من طرق عن سعيد بن جبير، وعكرمة، وقتادة، والسدي، والضحاك، وغيرهم، وسمي في بعضها ضمرة بن العيص، أو العيص بن ضمرة بن زنباع، وفي بعضها جندب بن ضمرة الجندعي، وفي بعضها الضمري، وفي بعضها رجل من بني ضمرة، وفي بعضها رجل من بني خزاعة، وفي بعضها رجل من بني ليث، وفي بعضها من بني كنانة، والبعض الآخر من بني بكر.الطبري، *جامع البيان*، ٥ : ٢٣٨ وما بعدها. كما أخرج ابن أبي حاتم وأبو يعلي بسند جيد عن ابن عباس بنحو من هذه الرواية انظر : ابن أبي حاتم، *تفسير القرآن*، ٣ : ١٠٥٠ ؛ السيوطي، *لباب النقول*، ٧٩ –٨٠ ؛ الواحدي، *أسباب النزول*، ١٤٦.

(١٨٧) الرهبان : جمع ومفرده الراهب وقد يكون الرهبان واحداً وجمعا والترهب وهو التعبد في صومعة. انظر: الأزهري، *تهذيب اللغة*، (رهب) ؛ ابن منظور، *لسان العرب*، (رهب).

(١٨٨) القسيسون : جمع مفرده قسيس وهم رؤساء النصارى. انظر : *تهذيب اللغة* ؛ *لسان العرب* في مادة (قسس).

(١٨٩) النجاشي : ملك الحبشة، اشتهر بالحزم والعقل، هاجر إليه المسلمون الأوائل فآواهم، وسمع منهم الدعوة، وأسلم، ولما توفي نعاه النبي صلى الله عليه وسلم إلى الناس في اليوم الذي مات فيه، وصلى عليه، واستغفر له. وكانت وفاته سنة تسع للهجرة. ابن هشام، *سيرة النبي صلى الله عليه وسلم*، ١ : ٢٦٩. وانظر هامشه.

جعفـــر ﴿ إِنَّ أَوْلَى ٱلنَّاسِ بِإِبْرَٰهِيمَ لَلَّذِينَ ٱتَّبَعُوهُ ﴾ [آل عمران: ٦٨] الآية. قال النجاشي: اللهم إني ولي لأولياء إبراهيم. وأعجبه أمرهم، فقال: صدقوا والمسيح، ثم أسلم النجاشي، وأسلموا.[(١٩٠)]

ما نزل مجملاً

المجمل على وجوه فمنها: قوله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ أَهْلَكْنَا ٱلْقُرُونَ مِن قَبْلِكُمْ لَمَّا ظَلَمُوا۟ ﴾ [يونس: ١٣].

وقوله تعالى: ﴿ ذَٰلِكَ مِنْ أَنۢبَآءِ ٱلْقُرَىٰ نَقُصُّهُۥ عَلَيْكَ ۖ مِنْهَا قَآئِمٌ وَحَصِيدٌ ۝ ﴾ [هود: ١٠٠].

ومنها قوله: ﴿ وَٱفْعَلُوا۟ ٱلْخَيْرَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾ [الحج: ٧٧].

ومنها قوله: ﴿ وَأَقِيمُوا۟ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتُوا۟ ٱلزَّكَوٰةَ ۚ ﴾ [البقرة: ١١٠].

ومنها قوله: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنِّى رَسُولُ ٱللَّهِ إِلَيْكُمْ جَمِيعًا ﴾ [الأعراف: ١٥٨].

ما نزل مفسراً

والمفسر منها على وجوه منها:

قوله تعالى: ﴿ وَٱضْرِبْ لَهُم مَّثَلًا أَصْحَـٰبَ ٱلْقَرْيَةِ ﴾ [يس: ١٣]، يعني أنطاكية.[(١٩١)]

---

(١٩٠) وردت هذه الرواية عند الزركشي، *البرهان*، ١ : ٢٠٥. والذي جاء عند الإمام أحمد في *المسند*، ٥ : ٢٩١ من رواية أم سلمة أن جعفر بن أبي طالب قرأ (كهيعص) على النجاشي فبكى حتى أخضل لحيته، وبكت أساقفته. وانظر أيضا: أبو عمرو الداني، *البيان في عد آي القرآن*، ٥٣؛ ابن كثير، *السيرة النبوية*، ٢ : ٩ وما بعدها.

(١٩١) أنطاكية: مدينة تركية بولاية إسكندرونة تقع في الغرب من مدينة حلب أسسها سلوقوس الأول أحد قواد الإسكندر، استولى عليها المسلمون عام ١٧هـ في خلافة عمر على يد أبي عبيدة بن الجراح، وكانت ميدان عدة معارك بين المسلمين والمسيحيين إبان الحروب الصليبية ثم استردها بصفة نهائية الظاهر بيبرس عام ٦٦٦هـ. أحمد عطية، *القاموس الإسلامي*، ط١ (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٣٩٠هـ / ١٩٧٠م)، ١ : ٢٠٢.

﴿ إِذْ جَآءَهَا ٱلْمُرْسَلُونَ ﴾ [يس: ١٣] أصحاب عيسى عليه السلام.

﴿ إِذْ أَرْسَلْنَآ إِلَيْهِمُ ٱثْنَيْنِ ﴾ [يس: ١٤] يعني تاروض وماروض. ﴿ فَكَذَّبُوهُمَا فَعَزَّزْنَا بِثَالِثٍ ﴾ [يس: ١٤] يعني شمعون.

ومنها قوله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَنفِقُواْ مِن طَيِّبَـٰتِ مَا كَسَبْتُمْ وَمِمَّآ أَخْرَجْنَا لَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ ﴾، الآية [البقرة: ٢٦٧].

ومنها قوله: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْكِتَـٰبَ ﴾ [النساء: ٤٧] ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ﴾ [البقرة: ١٠٤، ١٥٣، ١٧٢].

ومنها قوله: ﴿ ٱللَّهُ ٱلصَّمَدُ ﴾ [الإخلاص: ٢] قال محمد بن كعب القرظي:[١٩٢] تفسيره ﴿ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ ۝ وَلَمْ يَكُن لَّهُۥ كُفُوًا أَحَدٌۢ ۝ ﴾ [الإخلاص: ٣ - ٤].[١٩٣]

وكذلك في قوله عز وجل: ﴿ ۞ إِنَّ ٱلْإِنسَـٰنَ خُلِقَ هَلُوعًا ﴾ [المعارج: ١٩].

قال أبو العتاهية:[١٩٤] تفسيره: ﴿ إِذَا مَسَّهُ ٱلشَّرُّ جَزُوعًا ۝ وَإِذَا مَسَّهُ ٱلْخَيْرُ مَنُوعًا ﴾ [المعارج: ٢٠-٢١].[١٩٥]

---

(١٩٢) محمد القرظي أبو حمزه: سكن الكوفة ثم تحول إلى المدينة فسكنها قال العجلي مدني، تابعي ثقة، رجل صالح، عالم بالقرآن، مات سنة ١١٧هـ وهو ابن ٧٨ سنة وقيل غير ذلك. انظر: ابن حبان، *تاريخ الثقات*، ٤١١، ت ١٤٩٥؛ الذهبي، *الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة*، ط ١(بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م)، : ٨١، رقم ٥٢١٤.

(١٩٣) ورد قوله في الطبري، *جامع البيان*، ٣٠ : ٣٤٦.

(١٩٤) لم أعثر على ترجمة له، ولم أقف على ما يدل على أن لأبي العتاهية الشاعر المشهور، أقوالا تذكر في التفسير ولعل كتابة الاسم فيها تصحيف من الناسخ، والله أعلم.

(١٩٥) وقد ورد هذا القول عن ابن عباس في ابن أبي حاتم، *تفسير القرآن*، ١٠ : ٣٣٧٤.

وما نزل مرموزاً

فمن المرموز قوله عز وجل في الخطاب: ﴿ طه ﴾ [طه: ١] قال قوم:[١٩٦] أراد يا رجل - قال - وهي بلغة عك[١٩٧] قال شاعرهم:[١٩٨]

إن السَّفاهَة طـه مـن خلائقهم   لا قـدس اللـه أرواح الملاعين[١٩٩]

وقال آخر:[٢٠٠]

هَتَفْتُ بطَهَ في القِتال فَلَمْ يُجبْ   فخِفْتُ لعمري أن يكون مُوَائِلا[٢٠١]

ويقال: طـأ الأرض بقدمـك.[٢٠٢] وقال آخرون: هو قسم أقسم الله بطوله وبهدايته.[٢٠٣] وقال قوم: الطاء بحساب الجُمّل[٢٠٤] تسعة، والهاء: خمسة فهما

---

(١٩٦) ممن قال بذلك قتادة، والحسن، وابن عباس، وعكرمة، وسعيد بن جبير، ومجاهد، انظر: الصنعاني، *تفسير القرآن*، ٢ : ١٥؛ الطبري، *جامع البيان*، ١٦ : ١٣٥.

(١٩٧) عك: بطن من الأزد من القحطانية، وهن بنو عك بن عرفان (عرقان) بن الأزد. انظر: القلقشندي، *نهاية الأرب*، ٣٣٢، رقم ١٣٢٥؛ ابن منظور، *لسان العرب*، (مادة عك)، ١٠ : ٤٦٩.

(١٩٨) هو: يزيد بن مهلهل. ذكر ذلك الماوردي في *النكت والعيون*، ٢ : ٢٩٣.

(١٩٩) ورد البيت في الطبري، *جامع البيان*، ١٦ : ١٣٧، برواية طه من خلائقكم ... لا بارك الله في القوم؛ الماوردي، *النكت والعيون*، ٢ : ١٩٢ برواية من خليقتكم.

(٢٠٠) هو: متمم بن نويرة بن جمرة.

(٢٠١) الطبري، *جامع البيان*، ١٦ : ١٣٦.

(٢٠٢) حكاه ابن الأنباري. انظر: الماوردي، *النكت والعيون*، ٢ : ٣٩٣.

(٢٠٣) بنحو ذلك جاء عن ابن عباس: انظر: الطبري، *جامع البيان*، ١٦ : ١٣٦؛ الماوردي، *النكت والعيون*، ٢ : ٣٩٣.

(٢٠٤) حساب الجمل - بتشديد الميم - : الحروف المقطعة على أبجد، قال ابن دريد: لا أحسبه عربياً، وقال بعضهم هو حساب الجمل - بالتخفيف - قال ابن سيده: "ولست منه على ثقة." ويراد بحساب الجمل: استخدام الحروف على الترتيب الأبجدي للدلالة على الأعداد فالألف واحد، والباء اثنان والجيم ثلاثة ... إلخ. ابن منظور، *لسان العرب*، ١١ : ١٢٨، (جمل)؛ وانظر حاشية أبو عمرو الداني، *البيان في عد آي القرآن*، ٣٣٠.

أربعة عشر، [٢٠٥] كأن الله سماه بدراً، رمزاً، ولم يسمه صُراحا -وليس يعجبني هذا القول لركاكته - وهو مذهب الباطنية، [٢٠٦] وقد أمليت في تأويل طه، زيادة ثلاثين

---

(٢٠٥) أورد الطبري هذا الرأي في *جامع البيان*، ١ : ٩٣؛ وأبو عمرو الداني، *البيان*، ٣٣١؛ والفخر الرازي، *التفسير الكبير*، ٢ : ٦؛ والسيوطي، *الدر المنثور*، ١ : ٣؛ والسيوطي، *الإتقان*، ٢ : ١٠؛ والزركشي، *البرهان*، ١ : ١٧٤؛ وانظر: عبدالجبار شراره، *الحروف المقطعة في القرآن الكريم*، (ط٢، مكتب الإعلام الإسلامي، ١٤١٤هـ)، ٣٧. وجميعهم ذكروا هذا القول استنادا لنص رواية جاءت من طريق الكلبي عن أبي صالح عن ابن عباس عن جابر بن عبدالله بن رئاب.

إلا أن هذه الرواية قد تكلم عليها غير واحد من العلماء فقد عقب الطبري عليها بقوله: "كرهنا ذكر الذي حكى ذلك إذ كان الذي رواه ممن لايعتمد على روايته ونقله،" الطبري، *جامع البيان*، ١ : ٨٨.

وقال ابن كثير: وأما من زعم أنها دالة على معرفة المدد وأنه يستخرج من ذلك أوقات الحوادث والفتن والملاحم فقد ادعى ما ليس له وطار في غير مطاره، وقد ورد في ذلك حديث ضعيف وهو مع ذلك أدل على بطلان المسلك من التمسك به على صحته إذ رواه محمد بن إسحاق بن يسار صاحب المغازي عن الكلبي عن أبي صالح عن ابن عباس عن جابر بن عبدالله .. ومدار الحديث على محمد بن السائب الكلبي وهو ممن لا يحتج بما انفرد به، ثم كان مقتضى هذا المسلك إن كان صحيحاً أن يحسب ما لكل حرف من الحروف الأربعة عشر التي ذكرت وذلك حينئذ يبلغ منه جملة كثيرة، وإن حسبت مع التكرار فأطم وأعظم. والله أعلم. ابن كثير، *تفسير القرآن العظيم*، ١ : ٤٠ – ٤١.

وما نقله السيوطي عن ابن حجر العسقلاني في بطلان الاستخراج الحسابي، وعدم الاعتماد عليه، وأن ابن عباس ثبت عنه الزجر عن عد أبي جاد. السيوطي، *الإتقان*، ٢ : ١٠. قال شرارة، وأضف إلى ذلك أن من غير المقبول أن ترد هذه الأحرف في تسعة وعشرين موضعا في القرآن لتعرف الأمة أجلها ومدة بقائها أو يستخرج منها الحوادث وما شابهه إذ ليس لذلك وجه حكمة معقول وهو يناقض صريح القرآن في تأكيده نفي إمكانية معرفة أحد من العالمين الأجل المقدر، سواء أكان ذلك بالنسبة للفرد أم بالنسبة للأمة، فقد جاء قوله تعالى: ﴿ مَّا تَسْبِقُ مِنْ أُمَّةٍ أَجَلَهَا وَمَا يَسْتَـْٔخِرُونَ ﴾ وعليه نخلص إلى القول بأن هذا الرأي متهافت ومردود. نقلاً عن كتاب شرارة، *الحروف المقطعة*، ٣٩ - ٤١.

(٢٠٦) الباطنية: هم القائلون إن لظواهر القرآن والإخبار بواطن تجري في الظواهر مجرى اللب من القشر، وأنها بصورها توهم عند الجهال الأغبياء صوراً جلية وهي عند العقلاء والأذكياء رموزاً وإشارات إلى حقائق معينة، والباطنية هم مجموعة من الفرق مختلف في أصلها ومصدرها، فمنهم من يرجعها إلى المجوس =

وجها.[٢٠٧]

ومنها ﴿ يسٓ ﴾ [يس: ١] قال قوم أراد اليسر له ولأمته كما قال: ﴿ وَنُيَسِّرُكَ لِلْيُسْرَىٰ ﴾ [الأعلى: ٨].[٢٠٨]

وقال أبو بكر محمد بن عمر الوراق: أراد يا سيد البشر[٢٠٩] سماه سيداً رمزاً كما سمى يحيى صراحاً فقال: ﴿ وَسَيِّدًا وَحَصُورًا ﴾ [آل عمران: ٣٩].

وقد ذكرنا ترتيب التنزيل ووجوهه على الإيجاز خوفاً من سآمة السامع، وملالة الحافظ. وفيما ذكرنا مقنع لمن رزق عقلاً يستدل به على ما وراءه.

ونتكلم الآن في وجوه الخطاب والله الموفق للصواب.

في المخاطبات

الخطاب على خمسة عشر وجها في القرآن.[٢١٠]

خطاب عام، وخطاب خاص، وخطاب جنس، وخطاب نوع، وخطاب عين، وخطاب مدح، وخطاب ذم، وخطاب الجمع بلفظ الواحد، وخطاب الواحد بلفظ الجميع، وخطاب الواحد والجميع بلفظ الاثنين، وخطاب الاثنين بلفظ الواحد، وخطاب الكرامة، وخطاب الهوان، وخطاب عين والمراد به غيره، والتلون.

= ومنهم من ينسبها إلى الصائبة بحران، ومنهم إلى الشيعة، ومنهم إلى اليهودية، وهذه الفرق تعتمد على اختلاف أصولها على الفلسفة اليونانية. انظر: محمد أحمد الخطيب، *الحركات الباطنية في العالم الإسلامي*، ط١ (عمّان: مكتبة الأقصى؛ الرياض: عالم الكتب، ١٤٠٤هـ / ١٩٨٤م)، ١٩.

(٢٠٧) انظر: الطبري، *جامع البيان*، ١٦: ١٣٥ - ١٣٧؛ القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن*، ١١: ١٦٥.

(٢٠٨) لم أعثر على من قال بذلك.

(٢٠٩) ورد قوله في *معالم التنزيل*، ٤: ٥٠، وممن قال بذلك رواية عن أبي عبدالرحمن السلمي عن جعفر والصادق. القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن*، ١٥: ٥.

(٢١٠) وافقه على ذلك ابن الجوزي في كتابه *النفيس* من أن الخطاب في القرآن على خمسة عشر وجها، انظر: السيوطي، *الإتقان*، ٣: ٩٩. وقد يأتي على نحو من أربعين وجهاً قاله الزركشي. انظر: الزركشي، *البرهان*، ٢: ٢١٧؛ السيوطي، *الإتقان*، ٣: ٩٩.

فخطاب العام[٢١١] نحو قوله تعالى : ﴿ ٱللَّهُ ٱلَّذِى خَلَقَكُمْ ثُمَّ رَزَقَكُمْ ثُمَّ يُمِيتُكُمْ ثُمَّ يُحْيِيكُمْ ﴾ [الروم: ٤٠]. ﴿ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ﴾ [غافر: ٦٧]. ﴿ ٱللَّهُ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلْأَرْضَ قَرَارًا ﴾ [غافر: ٦٤].

وخطاب الخاص نحو قوله : ﴿ أَكَفَرْتُم بَعْدَ إِيمَٰنِكُمْ ﴾ [آل عمران: ١٠٦] وقوله: ﴿ هَٰذَا مَا كَنَزْتُمْ لِأَنفُسِكُمْ ﴾ [التوبة: ٣٥].

وقوله : ﴿ ذُقْ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْكَرِيمُ ﴾ [الدخان: ٤٩].

وخطاب الجنس نحو قوله: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ﴾ [البقرة: ٢١، ١٦٨].

وخطاب النوع: ﴿ يَٰبَنِىٓ ءَادَمَ ﴾ [الأعراف: ٢٦، ٢٧، ٣١، ٣٥، وسورة يس : ٦٠]، و ﴿ يَٰبَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ ﴾ [البقرة: ٤٠، ٤٧، ١٢٢، وسورة طه : ٨٠].

وخطاب العين نحو قوله : ﴿ يَٰٓـَٔادَمُ ﴾[٢١٢] [البقرة: ٣٥]، ﴿ يَٰنُوحُ ﴾[٢١٣] [هود: ٤٨]، ﴿ يَٰمُوسَىٰٓ ﴾[٢١٤] [الأعراف: ١٤٤]، ﴿ يَٰعِيسَىٰٓ ﴾[٢١٥] [آل عمران: ٥٥].

وخطاب المدح نحو قوله : ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ﴾[٢١٦] [الأنفال: ٢٧].

---

(٢١١) وهو ما يخاطب به غير معين للإيذان بأن الأمر لعظمته وفخامته حقيق بأن لا يختص بأحد دون أحد، الطيبي، *التبيان في البيان*، ٤٢٧.

(٢١٢) ﴿ يَٰٓـَٔادَمُ ٱسْكُنْ أَنتَ وَزَوْجُكَ ٱلْجَنَّةَ ﴾ .

(٢١٣) ﴿ يَٰنُوحُ ٱهْبِطْ بِسَلَٰمٍ ﴾.

(٢١٤) ﴿ قَالَ يَٰمُوسَىٰٓ إِنِّى ٱصْطَفَيْتُكَ عَلَى ٱلنَّاسِ بِرِسَٰلَٰتِى وَبِكَلَٰمِى ﴾.

(٢١٥) ﴿ إِذْ قَالَ ٱللَّهُ يَٰعِيسَىٰٓ إِنِّى مُتَوَفِّيكَ وَرَافِعُكَ إِلَىَّ وَمُطَهِّرُكَ مِنَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ وَجَاعِلُ ٱلَّذِينَ ٱتَّبَعُوكَ فَوْقَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوٓا۟ ﴾.

(٢١٦) وهذا وقع خطاباً لأهل المدينة الذين آمنوا وهاجروا تميزاً لهم عن أهل مكة، وحكمة ذلك أنه يأتي بعد ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ﴾ الأمر بأصل الإيمان، ويأتي بعد ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ﴾ الأمر بتفاصيل -

وخطاب المدح أيضا نحو قوله: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِىُّ ﴾[(٢١٧)] [الأنفال: ٦٤، ٦٥، ٧٠]، ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلرَّسُولُ ﴾[(٢١٨)] [المائدة: ٤١].

وخطاب الهوان نحو قوله لإبليس: ﴿ فَإِنَّكَ رَجِيمٌ وَإِنَّ عَلَيْكَ ٱللَّعْنَةَ ﴾ [الحجر: ٣٤-٣٥].

وقوله لأهل النار: ﴿ ٱخْسَـُٔوا۟ فِيهَا وَلَا تُكَلِّمُونِ ﴾ [المؤمنون: ١٠٨].

وخطاب الجمع بلفظ الواحد: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلْإِنسَـٰنُ ﴾ [الانشقاق: ٦] والمراد به الجميع.[(٢١٩)]

وخطاب الواحد بلفظ الجميع كقوله: ﴿ رَبِّ ٱرْجِعُونِ ﴾[(٢٢٠)] [المؤمنون: ٩٩].

= الشريعة، وإن جاء بعدها الأمر بالإيمان كان من قبيل الأمر بالاستصحاب. انظر: الزركشي، *البرهان*، ٢ : ٢٢٨.

(٢١٧) قال الزركشي: ولم يقع في القرآن النداء بيا محمد، بل بـ "يا أيها النبي" و "يا أيها الرسول" تعظيماً له وتبجيلاً وتخصيصاً بذلك عن سواه. الزركشي، *البرهان*، ٢ : ٢٢٨.

(٢١٨) فائدة: ما كان محله بخطاب يا أيها النبي فإنه لا يليق به خطاب الرسول وكذا عكسه كقوله في مقام الأمر التشريع العام: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلرَّسُولُ بَلِّغْ مَآ أُنزِلَ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ ﴾ [المائدة: ٦] وفي مقام خاص ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِىُّ لِمَ تُحَرِّمُ مَآ أَحَلَّ ٱللَّهُ لَكَ ﴾ [التحريم: ١]. وقد يعبر بالنبي في مقام التشريع العام لكن مع قرينه إرادة التعميم كقوله ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِىُّ إِذَا طَلَّقْتُمُ ٱلنِّسَآءَ ﴾ ولم يقل طلقت. الزركشي، *البرهان*، ٢: ٢٢٩ - ٢٣٠.

(٢١٩) عن المبرد أنه ذكر أنه لا ينبغي أن يستعمل ضمير الجمع في واحد من المخلوقين على حكم الاستلزام لأن ذلك كبر وهو مختص به سبحانه. انظر: المبرد، *الكامل*، ٢ : ٤٦٦ ؛ الزركشي، *البرهان*، ٢ : ٢٣٦.

(٢٢٠) وسبب الجمع والمراد به الواحد كما قال الزجاج قال: وقوله ﴿ ٱرْجِعُونِ ﴾ وهو يريد الله عز وجل وحده فجاء الخطاب في المسألة على لفظ الأخبار؛ لأن الله عز وجل، قال: ﴿ إِنَّا نَحْنُ نُحْىِۦ وَنُمِيتُ ﴾ وهو وحده يحيي ويميت وهذا لفظ تعرفه العرب للجليل الشأن يخبر عن نفسه بما يخبر به الجماعة فكذلك جاء الخطاب في: ارجعون. أبو اسحاق إبراهيم الزجاج، *معاني القرآن وإعرابه*، تحقيق عبدالجليل عبده شلبي، ط١ (بيروت: عالم الكتب، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م)، ٤ : ٢١ - ٢٢.

و ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلرُّسُلُ ﴾[٢٢١] [المؤمنون: ٥١ - ٥٤].

وخطاب الواحد والجميع بلفظ الاثنين ، كقوله : ﴿ أَلْقِيَا فِى جَهَنَّمَ كُلَّ كَفَّارٍ عَنِيدٍ ﴾[٢٢٢] [ق: ٢٤].

وخطاب الاثنين بلفظ الواحد كقوله: ﴿ فَمَن رَّبُّكُمَا يَـٰمُوسَىٰ ﴾[٢٢٣] [طه: ٤٩].

وسنذكر هذا في باب المعاني بالشرح والبيان إن شاء الله تعالى.[٢٢٤]

وأما خطاب عين والمراد به غيره فنحو قوله تعالى: ﴿ فَإِن كُنتَ فِى شَكٍّ مِّمَّآ أَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ﴾ [يونس: ٩٤] و ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِىُّ ٱتَّقِ ٱللَّهَ وَلَا تُطِعِ ٱلْكَـٰفِرِينَ ﴾ [الأحزاب: ١] الخطاب له والمراد به المؤمنون، ألا ترى إلى قوله: ﴿ وَٱتَّبِعْ مَا يُوحَىٰٓ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرًا ﴾ [الأحزاب: ٢] ولهذا قال متمم:[٢٢٥]

---

(٢٢١) قال تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلرُّسُلُ كُلُوا۟ مِنَ ٱلطَّيِّبَـٰتِ وَٱعْمَلُوا۟ صَـٰلِحًا ﴾ إلى قوله: ﴿ فَذَرْهُمْ فِى غَمْرَتِهِمْ حَتَّىٰ حِينٍ ﴾ [المؤمنون: ٥١ - ٥٤]، فهذا خطاب للنبي صلى الله عليه وسلم وحده إذ لا نبي معه. الزركشي، *البرهان*، ٢ : ٢٣٤.

(٢٢٢) والمعني بالخطاب هو مالك خازن النار. قال الفراء : العرب تأمر الواحد والقوم بما يؤمر به الاثنان ثم قال: ونرى أن ذلك منهم أن الرجل أدنى أعوانه في أبله وغنمه اثنان. وكذلك الرفقة : أدنى ما يكونون ثلاثة فجرى كلام الواحد على صاحبيه. أبو زكريا يحيى بن زياد الفراء، *معاني القرآن*، ط٣ (بيروت: عالم الكتب، ١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م)، ٣: ٧٨؛ وانظر: الزركشي، *البرهان*، ٢ : ٢٣٩ - ٢٤٠.

(٢٢٣) وقوله: ﴿ فَمَن رَّبُّكُمَا يَـٰمُوسَىٰ ﴾ أي "ويا هارون" وفيه وجهان أحدهما أنه أفرد موسى - عليه السلام بالنداء بمعنى التخصيص والتوقف إذا كان هو صاحب عظيم الرسالة وكريم الآيات.

(٢٢٤) لعل باب المعاني ضمن مباحث اشتملت عليها المخطوطة ومنها كتابنا هذا *التنزيل وترتيبه* ولكن لم أحصل إلا على كتاب *التنزيل وترتيبه* الذي هو أحد مباحث علوم القرآن.

(٢٢٥) هو : متمم بن نويرة بن جَمْرة بن شداد بن عبيد بن ثعلبة بن يربوع، عده ابن سلام من أول طبقات أصحاب المراثي. انظر : ابن سلام، *طبقات فحول الشعراء*، قرأه وشرحه محمود محمد شاكر (جدة: دار المدني، د.ت.)، ١ : ٢٠٣ ، رقم ٢٦٨.

الحب حلو تعتريه مرارة إياك أعني واسمعي يا جارة

وأما خطاب التلوين[(٢٢٦)] فعلى وجوه منها :

أن يخاطب ثم يخبر[(٢٢٧)] كقوله: ﴿ هُوَ ٱلَّذِى يُسَيِّرُكُمْ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ حَتَّىٰٓ إِذَا كُنتُمْ فِى ٱلْفُلْكِ ﴾ ثم قال: ﴿ وَجَرَيْنَ بِهِم بِرِيحٍ طَيِّبَةٍ ﴾[(٢٢٨)] [يونس: ٢٢].

وقوله : ﴿ وَمَآ ءَاتَيْتُم مِّن زَكَوٰةٍ تُرِيدُونَ وَجْهَ ٱللَّهِ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُضْعِفُونَ ﴾ [الروم: ٣٩].[(٢٢٩)]

---

(٢٢٦) وهذا يسمى الالتفات وهو الانتقال من إحدى الصيغ الثلاث أي من الحكاية والخطاب والغيبة إلى الأخرى منها لمفهوم واحد رعاية لنكتة وهو على أقسام :

١- الانتقال من الغيبة إلى الخطاب.

٢- من الخطاب إلى الغيبة.

٣- من الحكاية إلى الغيبة.

٤- من الغيبة إلى الحكاية.

٥- من الخطاب إلى الحكاية.

٦- من الحكاية إلى الخطاب.

الطيبي، *التبيان في البيان*، ٤٢١ - ٤٢٤ ؛ وانظر: الزمخشري، *الكشاف*، ١ : ١٠. وهذا من التفنن بالكلام والتصرف فيه وهو من عادة العرب ؛ لأن الكلام إذا نقل من أسلوب إلى أسلوب كان ذلك أحسن تطرية لنشاط السامع وإيقاظاً للإصغاء إليه من إجرائه على أسلوب واحد وقد تختص مواقعه بفوائد. انظر : الزمخشري، *الكشاف*، ١ : ١٠ ؛ ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، ١ : ١٧٨ - ١٧٩.

(٢٢٧) أي من الخطاب إلى الغيبة.

(٢٢٨) والآية الكريمة بدأت بالخطاب ثم جاءت عن أخبار عن غائب وهذا جائز ؛ لأن من أقام الغائب مقام من يخاطبه جاز أن يرده إلى الغائب لقول الشاعر :

اسيئي بنا أو أحسني لا ملومة ... لدينا ولا مقلته إن تقلت

انظر : الزجاج، *معاني القرآن وإعرابه*، ٣ : ١٣.

(٢٢٩) والآية الكريمة فيها من الالتفات عن الخطاب حيث قيل "فأولئك"دون فأنتم وذلك لأجل التعظيم. كأنه قال : فأولئك الذين يريدون وجه الله بصدقاتهم هم المضعفون فهو أمدح لهم من أن يقول فأنتم المضعفون. انظر الألوسي، *روح المعاني*، ٢١ : ٤٦ ؛ الزمخشري، *الكشاف*، ٣ : ٢٠٥.

وقولـــــــــــــــه : ﴿ وَكَرَّهَ إِلَيْكُمُ ٱلْكُفْرَ وَٱلْفُسُوقَ وَٱلْعِصْيَانَ أُوْلَـٰٓئِكَ هُمُ ٱلرَّٰشِدُونَ ﴾ [الحجرات : ٧]. وقال النابغة :[٢٣٠]

يا دارَ مَيَّةَ بالعَلْيـاء فالسَّنَـــدِ أقْوَتْ وطـالَ عليها سـالفُ الأبَدِ[٢٣١]

وقال آخر :[٢٣٢]

ولم أر مثـلك في العالمـين نصفـــا قضينا ونصفـــا لكئيبا[٢٣٣]

وليس لـه رحمـة للعبيـــد ينام ويلهـو ويبكي[٢٣٤] القـلوبا[٢٣٥]

ومنها أن يخبر ثــم يخاطـــــــب[٢٣٦] نحو قوله : ﴿ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ ٱلْعَـٰلَمِينَ ﴾ [الفاتحـة : ٢] ثـم يخـاطب فقـال : ﴿ إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ ﴾ [الفاتحـة : ٥][٢٣٧]

---

(٢٣٠) هو : زياد بن معاوية بن ضباب الذبياني ، كنيته أبو أمامة ، ولقبه النابغة لقب به لنبوغه في الشعر وإكثاره منه بعدما احتنك ، كان شريفاً فغض منه الشعر ، وكان مع النعمـان بـن المنذر ومـع أبيه وجده وكـانوا لـه مكرمين. ابن قتيبة ، *الشعر والشعراء* ، ٨٣. وانظر : النابغة ، *الديـوان* (بيروت : المؤسسة العربية للطباعة والنشر ، د.ت.) ، ٥.

(٢٣١) النابغة الذبياني ، *الديوان* ، ٣٠. وميّة : امرأة. العليا : مكـان مرتفـع مـن الأرض. السند : مـا قـابلك مـن الوادي وعلا من السفح. أقوت : خلت من أهلها ، السالف : الماضي. الأبد : الدهر ، وفي البيت التفات من المخاطب إلى الغائب. النابغة ، *الديوان* ، حاشية ٣٠ ، رقم ١.

(٢٣٢) لم أعثر على قائله.

(٢٣٣) غير واضحة في المخطوط وهي قراءة اجتهادية.

(٢٣٤) ورد في حاشية الكتاب "ويكوي"وهي رواية أخرى لبيت الشعر.

(٢٣٥) لم أعثر على قائله.

(٢٣٦) ويراد به الانتقال من الغيبة إلى الخطاب.

(٢٣٧) من فوائد هذا النوع في هـذا الموضـوع أنـه لما ذكـر الحقيـق بـالحمد وأجرى عليـه تلـك الصفـات العظـام (الحمد لله رب العالمين ، الرحمن الرحيم ، مالك يوم الدين) تعلـق العلـم بمعلـوم عظيـم الشـأن حقيـق بالثناء وغاية الخضوع والاستعانة في المهمات فخوطب ذلك المعلوم المتميز بتلك الصفات فقيل إياك يا من هـذه صفاتـه نخص بالعبـادة والاستعانة لا نعبـد غيرك و لا نستعينه ليكـون الخطـاب أدل علـى أن العبادة له لذلك التميز الـذي لا تحق العبادة إلا بـه. الزمخشـري ، *الكشـاف* ، ١ : ١٠ ؛ ابـن عاشـور ، *التحرير والتنوير* ، ١ : ١٧٨ - ١٧٩.

وقوله: ﴿ وَأَنذِرْهُمْ يَوْمَ ٱلْحَسْرَةِ إِذْ قُضِيَ ٱلْأَمْرُ وَهُمْ فِي غَفْلَةٍ وَهُمْ لَا يُؤْمِنُونَ ﴾ [مريم: ٣٩]، ثم قال: ﴿ وَإِن مِّنكُمْ إِلَّا وَارِدُهَا ﴾ (٢٣٨) [مريم: ٧١]، وقوله: ﴿ وَسَقَىٰهُمْ رَبُّهُمْ شَرَابًا طَهُورًا إِنَّ هَٰذَا كَانَ لَكُمْ جَزَآءً ﴾ [الإنسان: ٢١-٢٢]. وقوله: ﴿ فَأَمَّا ٱلَّذِينَ ٱسْوَدَّتْ وُجُوهُهُمْ أَكَفَرْتُم بَعْدَ إِيمَٰنِكُمْ ﴾ [آل عمران: ١٠٦]. وقوله : ﴿ هَٰذَا مَا كَنَزْتُمْ لِأَنفُسِكُمْ ﴾ (٢٣٩) [التوبة: ٣٥]. قال الشاعر(٢٤٠) :

يا ويح نفسي كان جلدك حالكا ... وبياض وجهك للتراب الأعفر(٢٤١)

وقال آخر: (٢٤٢)

يا من بليت بحبه فإذا أتى ... برح الخفاء فما إليه سبيل(٢٤٣)

ومنها ما يخاطب عيناً ثم يصرف الخطاب إلى غيره نحو قوله: ﴿ إِنَّآ أَرْسَلْنَٰكَ شَٰهِدًا وَمُبَشِّرًا وَنَذِيرًا ۝ لِّتُؤْمِنُوا بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ ﴾ [الفتح: ٨-٩].

---

(٢٣٨) قال ابن عاشور : فالخطاب في ﴿ وَإِنْ مِنكُمْ ﴾ التفاف عن الغيبة في قوله ﴿ لَنَحْشُرَنَّهُمْ و لَنُحْضِرَنَّهُمْ ﴾ عدل عن الغيبة إلى الخطاب، ارتقاء في المواجهة بالتهديد حتى لا يبقى مجال للالتباس المراد من ضمير الغيبة فإن ضمير الخطاب أعرف من ضمير الغيبة ومقتضى الظاهر أن يقال : ﴿ وَإِن مِّنكُمْ إِلَّا وَارِدُهَا ﴾. فالالتفات إلى الإنسان يعضد قراءة ابن عباس وعكرمة. ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، ١٦ : ١٤٩.

(٢٣٩) قال ابن عاشور: ومن فوائد هذا الخطاب في قوله : ﴿ هَٰذَا مَا كَنَزْتُمْ لِأَنفُسِكُمْ ﴾ للتنبيه على غلطهم فيما كنزوا لقصد التنديم. ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، ١٠ : ١٨٠.

(٢٤٠) الشاعر هو أبو كبير الهذلي.

(٢٤١) ورد البيت في أبي السعادات، *الأمالي الشجرية*، ١ : ١١٧ وفيه أنه خاطب بعد الغيبة.

(٢٤٢) لم أعثر على قائله.

(٢٤٣) لم أعثر على مصدر له. وورد في حاشية المخطوط رواية : "فأذابني".

وقد ذكرنا وجوه الخطاب بما فيه مقنع لأولي الألبـــاب ونحن نعـــود الآن إلى المعول[٢٤٤] [من الآية فنتكلم]، [٢٤٥] منها :

قوله عز وجل: ﴿ أَلَمْ تَرَوْا أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ﴾ إلى قوله: ﴿ وَلَا كِتَابٍ مُّنِيرٍ ﴾ [القمان: ٢٠]. هذه الآية في سورة لقمان وهي كلها مكية إلا آيتين وهمـا قولـه: ﴿ وَلَوْ أَنَّمَا فِي الْأَرْضِ مِن شَجَرَةٍ أَقْلَامٌ ﴾ إلى قولـه: ﴿ إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ ﴾ [القمان: ٢٧-٢٨] فإنهما نزلتا في المدينة، [٢٤٦] وكان ذلك أن النبي ﷺ لما هاجر إلى المدينة أتته أحبار اليهود عبدالله بن صوريا، [٢٤٧] وفنحاص بن عازوراء[٢٤٨] والذين [اليبالوه ودبورهم][٢٤٩] فقالوا: يا محمد ما بلغـــنا أنـــك تقول: ﴿ وَمَا أُوتِيتُم مِّنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا ﴾ [الإسراء: ٨٥]. أفتعنينا بهذا أم قومك؟ فقال رسول الله ﷺ كل قد عنيته. قالوا : فلست تعلم أنا أوتينا التوراة فيها تبيان كل شيء، فقال النبي ﷺ هو في علم الله قليل وقد أتاكم الله تعالى ما إن عُنيتم به نفعـكم، فـأنزل اللـه عـز وجـل: ﴿ وَلَوْ أَنَّمَا فِي الْأَرْضِ مِن شَجَرَةٍ أَقْلَامٌ ﴾

---

(٢٤٤) ورد في هامش المخطوط : المقصود.

(٢٤٥) قد تكون العبارة الصحيحة في هذا الموضع من ترتيب الآيات.

(٢٤٦) ممن قال بهذا القول عطاء، وقتادة. انظر : ابن الجوزي، *زاد المسير*، ٦ : ١٥٩ ؛ ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، ٢١ : ١٣٧.

(٢٤٧) عبدالله بن صوريا الأعور من بني ثعلبة بن الفِطْيَوْن ، وهي كلمة عبرانية تطلق على كل من ولي أمر اليهود وملكهم . لم يكن بالحجاز في زمانه أحد أعلم منه بالتوراة، وكان من اليهود الذين عادوا النبي صلى الله عليه وسلم ، ويسألونه ويشقون عليه، ويأتونه باللبس ليلبسوا الحق بالباطل. ابن هشام، *سيرة النبي صلى الله عليه وسلم*، ٢ : ١١٩ - ١٢٠.

(٢٤٨) فنحاص بن عازوراء، من علماء اليهود وأحبارهم، وهو ممن عادى النبي صلى الله عليه وسلم مع ابن صوريا وغيره، وهو الذي نسب إلى نفســه وقومه الغنى، ونسب إلى الله عز وجل الفقر، فنزل فيه : ﴿ لَّقَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّذِينَ قَالُوا إِنَّ اللَّهَ فَقِيرٌ وَنَحْنُ أَغْنِيَاءُ... ﴾ الآية. ابن هشام، *سيرة النبي صلى الله عليه وسلم*، ٢ : ١٥٢، ١٥٣، ١٦٢.

(٢٤٩) كلمتان غير واضحتين في المخطوط كُتبتا بهذا الشكل.

[لقمان: ٢٧] (٢٥٠) الآيتين. وهي أربع وثلاثون آية (٢٥١) وخمس مائة وثمان وأربعون كلمة وألفان ومائة وعشرون حرفاً (٢٥٢) والسادسة والخمسون [في] (٢٥٣) ترتيب النزول. (٢٥٤)

فأما خطاب الآية فلأهل مكة والمراد به كل منعم عليه ومسخر له وهذا من الخاص الذي معناه عام وسنذكره في موضعه إن شاء الله. (٢٥٥)

وقوله عز وجل: ﴿ وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يُجَٰدِلُ فِى ٱللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ ﴾ [الحج: ٣ و ٨] نزلت في النضر بن الحارث بن علقمة بن كَلَدَة (٢٥٦) بن عبدالله بن قصي بن كلاب (٢٥٧) تخاصم في الله بغير علم حين يزعم أن الملائكة بنات الله، وفيه نزلت في هذه السورة ﴿ وَمِنَ ٱلنَّاسِ

---

(٢٥٠) وردت بنحو هذه الرواية عند الطبري، *جامع البيان*، ٢١ : ٨١؛ الماوردي، *النكت والعيون*، ٤ : ٣٤٤؛ الواحدي، *أسباب النزول*، ٢٩٠؛ ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، ٢١ : ١٨١ من طريق قتادة وعن سعيد بن جبير عن ابن عباس كما هو عند ابن جرير، وذلك مروي بأسانيد ضعيفة وعلى تسليمها فقد أجيب بأن اليهود حاولوا في ذلك ورسول الله صلى الله عليه وسلم بمكة بأن لقنوا ذلك وفداً من قريش وفد إليهم إلى المدينة. قاله ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، ٢١ : ١٣٨. وقال عنه أيضا أيمن صالح: ضعيف أسنده ابن جرير في التفسير من طريق محمد بن إسحاق قال: حدثني رجل من أهل مكة عن سعيد بن جبير عن ابن عباس فذكره. انظر هامش الواحدي، *أسباب النزول*، ٢٩٠، رقم ٧١٣.

(٢٥١) وذلك في عد أهل الشام والبصرة والكوفة، وأما أهل المدينة ومكة فهي ثلاث وثلاثون. ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، ٢١ : ١٣٨.

(٢٥٢) انظر: الطبري، *جامع البيان*، ٢١ : ٥٩؛ ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، ٢١ : ١٣٨.

(٢٥٣) ما بين معكوفين: أثبته لاستقامة المعنى والله أعلم، وقد كتب في الأصل وترتيب النزول.

(٢٥٤) هكذا ورد تعدادها في الرواية التي عن ابن عباس وقد ذكرت بعد سورة الصافات وقبل سورة سبأ. قال ابن عاشور: وهذه السورة هي السابعة والخمسون في تعداد نزول السور. نزلت بعد سورة الصف وقبل سورة سبأ. انظر ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، ٢١ : ١٣٨.

(٢٥٥) لعل هذه الإحالة إلى مبحث يلي مبحث التنزيل وترتيبه ولكن لم نحصل إلا على كتاب *التنزيل وترتيبه*.

(٢٥٦) ورد في النص (كندة) وهو خطأ وصحح في هامشه.

(٢٥٧) انظر: مقاتل، *تفسير مقاتل*، ٢٠أ و ٨١ب. والأصح في اسم النضر بن الحارث ونسبه أنه: النضر بن الحارث ابن كلدة بن عبد مناف بن عبدالدار بن قصي بن كلاب، والنضر أحد أعداء الله تعالى. قتل يوم بدر كافرا، أمر رسول الله صلى الله عليه وسلم بضرب عنقه صبرا بالصفراء. ابن حزم، جمهرة *أنساب العرب*، ١٤ : ١٢٦.

مَن يَشْتَرِى لَهْوَ ٱلْحَدِيثِ ﴾ [لقمان: ٦] يعني أحاديث الأعاجم، والغناء، والشرك بالله، والتكذيب بالقرآن والرسول عليه السلام، فكان إذا سمع شيئا من القرآن اتخذه هزوًا وأعرض عنه وولى مستكبرًا كأن في أذنيه وقرا.

وكان يسافر في الأرض فيروي أحاديث رستم(٢٥٨) وإسفنديار(٢٥٩) ويحدث بها قريشاً فيضلهم عن سبيل الله فبشرهم بعذاب أليم القتل في الدنيا بيده، والهوان والخلود في النار.(٢٦٠)

مضى باب التنزيل، والمخاطبات والحمد لله رب العالمين وصلى الله على محمد وآله وصحبه أجمعين.



سمعه عَلَى أبي حفص عمر بن عبدالمنعم بن عمر بن القواس الأنصاري، بإجازته من أبي اليمن الكندي سنده فيه بقراءة الحافظ أبي الحجاج يوسف بن الزكي عبدالرحمن بن يوسف المزي(٢٦١) ابنه عبدالرحمن(٢٦٢) ومحمد بن عثمان بن محمد العجمي،(٢٦٣) والحافظ: أبو عبدالله محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي، والمحدث المفيد أبو العباس أحمد بن مظفر بن أبي محمد

---

(٢٥٨) رستم: اسم بطل مشهور من رجال الفرس المعدودة في تواريخهم. انظر: بطرس البستاني، *دائرة المعارف* (بيروت: دار المعرفة، د.ت)، ٨: ٥٨٥.

(٢٥٩) إسفنديار: من أشهر أبطال الفرس، له ذكر كثير في أشعارهم ورواياتهم وهو عند الفرس بمثابة هرقليس عند الروم. البستاني، *دائرة المعارف*، ٣: ٥٢٣.

(٢٦٠) جاءت هذه الرواية عن ابن السائب ومقاتل. انظر: مقاتل، *تفسير مقاتل*، ٨١ب؛ ابن الجوزي، *زاد المسير*، ٦: ١٦٠. كما وردت في ابن هشام، *سيرة النبي صلى الله عليه وسلم*، ١: ٣١٩؛ ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، ٢١: ١٣٨.

(٢٦١) أبو الحجاج يوسف بن الزكي عبدالرحمن بن يوسف المزي، ولد بظاهر حلب سنة ٦٥٤ هـ ونشأ بالمزة، من مصنفاته: تهذيب الكمال. توفي يوم ١٢ صفر سنة ٧٤٢هـ. انظر: الذهبي، *تذكرة الحفاظ*، ٤: ١٤٩٨، رقم ١١٧٦.

(٢٦٢) لم أعثر على ترجمة له.

(٢٦٣) لم أعثر على ترجمة له.

بن أحمد بن عثمان الذهبي، والمحدث المفيد أبو العباس أحمد بن مظفر بن أبي محمد النابلسي وصح ذلك في يوم الجمعة الرابع من محرم سنة ثلاث وتسعين وستمائة بالكلاسة.(٢٦٤)

وسمع آخرون وأجاز لهم المسمع نقلته من الأصل من خط الحافظ أبي الحجاج، كتبه محمد بن طولبغا.



قرأت جميع هذا الجزء على الشيخ الإمام العالم العلامة الأوحد البارع الحافظ الحجة شمس الدين أبي عبدالله محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي أبقاه الله تعالى بسماعه من أبي حفص ابن القواس بإجازته من الكندي.

بسند سمعه صاحبه وكاتبه المحدث ناصر الدين أبو عبدالله محمد بن الأمير الكبير سيف الدين أبي محمد طولبغا بن عبدالله السَّيْفي نفعه الله بالعلم على ذلك، وثبت في مجلسين، ثانيهما: يوم الأحد عاشر صفر من سنة ثمان وثلاثين وسبعمائة بمنزل المسمع بالصدرية(٢٦٥) بدمشق المحروسة وأجاز رواية هذا الجزء ورواية جميع ما يجوز له روايته بشرطه.

وكتب عبدالله بن محمد بن إبراهيم بن محمد بن أحمد بن الواني(٢٦٦) عفا الله عنه. والحمد لله.



---

(٢٦٤) مدرسة الكلاسة: وسميت بهذا الاسم؛ لأنها كانت موضع عمل الكلس أيام بناء الجامع وجعلت زيادة لما ضاق الجامع بالناس من شمال ولها باب إليه وقد درست فعمرها نور الدين الشهيد في سنة ٥٥٥هـ وأحرقت هي ومئذنة العروس في المحرم سنة ٥٧٠ هـ. وفي عهد صلاح الدين بن أيوب أمر بتجديد عمارة الكلاسة؛ سنة ٥٧٥هـ على يد الحاجب أبي الفتح عرف بأن العميد. انظر: النعيمي، *الدارس في تاريخ المدارس*، ١: ٤٤٧، رقم ٨٠. وانظر حاشية كتاب الدارس، رقم ٤.

(٢٦٥) يراد بها المدرسة الصدرية واقفها أبو الفتح أسعد بن عثمان بن وجيه الدين أسعد بن المنجا التنوخي الحنبلي توفي سنة ٦٥٧ هـ ودفن في مدرسته وهي جنوبي قصر العظم مقابلة لتربة سيف الدين قليح. انظر: النعيمي، *الدارس في تاريخ المدارس*، ٢: ٨٦، رقم ١٤٨؛ وانظر قول المحقق في حاشية الكتاب.

(٢٦٦) لم أعثر على ترجمة له.

قرأت هذا الجزء وهو تنزيل القرآن وترتيبه على الشيخ الإمام المحدث الثقة الحافظ شهاب الدين أبي العباس أحمد المظفر بن أبي محمد بن النابلسي بسماعه منه من ابن القواس بسنده أولاً ، وسمعه نص أحمد وفخر الدين أحمد للشيخ بدر الدين عيسى بن الأقصر والسيد الشريف عز الدين بن هرمز العباس بدر الدين محمد بن أبي العز الحنفي وآخرون في يوم الخميس سلخ جمادى الأولى سنة أحد وخمسين با ..... وكتب محمد.

Al-Tanzil wa Tartibuhu, by Abu al-Qasim b. Habib al-Nisaburi

Studied and Edited by: Nurah bint Abdallah Alwarthan
Assistant Professor,
College of Education for Primary School Teachers Preparation,
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The book *Al-Tanzil wa Tartibuhu* by Abu Al-Qasim al-Hassan bin Habib Al-Nisabari (died A.H. 406), is a book related to the study of the Holy Quran. It is brief and concentrated in its handling of the subject and the deals with revelation of the Quran and its organization including Makkan and Madinese *surah*s. This book is considered an original source in this regard and was used as a reference afterwards. To my knowledge, this copy is being authenticated and published for the first time.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٦٧٥-٧٠٤ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

زكاة الرواتب والأجور وإيرادات المهن الحرة

بلة الحسن عمر مساعد

أستاذ مساعد ، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية ، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٠/٨/٢٢هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/٢/١١هـ)

ملخص البحث . إن للزكاة مكانة عظيمة في الإسلام فهي الركن الثالث بعد الشهادتين والصلاة، وقد عني بمباحثها العلماء قديما وحديثا ، ولا يزال البحث يتجدد في هذه الشعيرة ، لعناية الشارع بها ، ولأنها تتعلق بالجانب المالي في حياة الناس.

وقد تناول هذا البحث زكاة موارد مالية حديثة، هي الرواتب والأجور وإيرادات المهن الحرة ، التي ظهرت كمصادر كسب لها مكانتها في حياة الناس اليومية ، فبينت الدراسة الآراء الفقهية الواردة في حكم زكاتها مع الأدلة والمناقشة والترجيح.

وخلص البحث إلى ترجيح القول بوجوب زكاتها مع توضيح كيفية زكاتها والمقدار الواجب فيها، وذكر نماذج تطبيقية لذلك.

مقدمة

فريضة الزكاة ركن من أركان الإسلام، تقوم بتنظيم شؤون حياة العباد اجتماعيا واقتصاديا وروحيا ، ولها دور جليل على مستوى الأفراد والجماعات ، حيث تنمي روح الإخاء بين الأغنياء والفقراء والمحتاجين ، وقبل ذلك كله هي تطهير لنفس الغني من داء الشح والبخل والطمع ، قال تعالى ﴿ خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِم بِهَا ﴾ [التوبة ، آية ١٠٣].

وفي الزكاة تطهير لنفس الفقير أو المحتاج من رذيلة الحقد وداء الحسد وآفة البغضاء ، فما إن يصل شيء من مال الغني لأخيه الفقير إلا ويشعر الأخير بأن من حوله من أبناء المجتمع الذين أنعم الله عليهم بالمال يمدون يد العون والمساعدة له ، فيدخل ذلك السرور في قلبه نحوهم وينعدم الحسد والبغضاء ، ويتحقق ذلك كله طالما أن فريضة الزكاة قائمة بين المسلمين على أكمل وجه وفي جميع أنواع الأموال الزكوية.

وعلى الرغم من أن فريضة الزكاة شرعت بنص صريح من الآيات القرآنية وحددت السنة الشريفة مقاديرها وتفاصيلها ، غير أن هناك مصادر كسب برزت في حياة الناس تحتاج إلى مزيد من إلقاء الضوء عليها حتى يتوصل إلى التكييف الفقهي الصحيح لها ، تلكم المصادر هي : رواتب الموظفين ، وأجور العمال وإيرادات أصحاب المهن الحرة ونحوها . وقد برزت كمصادر للدخل لدى الأفراد في العصر الحاضر مقابل عملهم وجزاء جهدهم.

وسيعالج هذا البحث هذا الموضوع الهام والمعاصر ، وذلك من خلال المحاولة على الإجابة عن التساؤلات الآتية:

هل ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم أو الخلفاء الراشدين أو الأئمة الفقهاء آخذهم لزكاة الرواتب؟ هل كانت تعرف هذه الدخول بأسماء أخرى ؟ وإذا لم يتناولها السلف بالبحث والتفصيل فمتي ناقشها الفقهاء المعاصرون ، وما هي الآراء التي حولها ؟ وما مستند كل رأي ، وما الراجح منها؟ وعلى فرض وجوب الزكاة فيها ، كيف تزكى ؟ ومتي تزكى ؟ عند الحول أو عند القبض ، وكيف ينزل التطبيق إلى الواقع؟

تمهيد :أهمية الرواتب والأجور وإيرادات المهن الحرة كموارد للكسب [١ ، ص ٢٥٦]

يطلق لفظ الراتب على ما يأخذه الإنسان بصفة مستمرة مقابل عمل يقوم به [٢ ، ص ١٨٧] ، جاء في *المعجم الوسيط* : (الراتب) : يقال رزق راتب : ثابت ودائم . ومنه الراتب الذي يأخذه المستخدم أجرا على عمله محدثة) [٣ ، جـ١ ، ص ٣٢٦].

أما إيرادات المهن الحرة ، فيراد به ما يحصل عليه أصحاب المهن الحرة في مقابل العمل الذي يقومون به كدخل الطبيب من عيادته الخاصة ودخل المحامي ، ومن في حكمهما.

وقديما كان يسمى أجور العمال (أعطيات) ، قال مالك في *الموطأ* : " قال القاسم بن محمد : وكان أبو بكر إذا أعطى الناس أعطياتهم يسأل الرجل هل عندك من مال وجبت فيه الزكاة ..." [٤ ، جـ١ ، ص ٢٤٥].

ولما كانت فئات الموظفين والعمال والمهنيين في مجملها تمثل ثقلا مقدرا في أي مجتمع، وأن رواتب بعضهم تفوق في أحيان كثيرة دخول كثير ممن يعملون في التجارة والزراعة، لذا كان لا بد من الاهتمام بالنظر في إيجاب الزكاة في أموالهم ، فإن ثبت شرعا أخذ الزكاة منهم كان ذلك طهرا لأموالهم، واستكمالا منهم لأركان دينهم وعونا منهم لإخوانهم المحتاجين ، لا سيما وقد أصبح للموظفين دخول عالية لأن فيهم الوزير، والمدير، والأستاذ الجامعي، والاستشاري الطبيب، والمحامي، وأمثالهم . كما أصبح الصناع والمهنيون يحصلون على نسب كبيرة من الدخول لقاء أتعابهم.

المبحث الأول: آراء الفقهاء وأدلتهم في حكم زكاة الرواتب وأجور العمل وإيرادات أصحاب المهن الحرة

لا شك أن رواتب الموظفين وأجور العمال وموارد المهنيين أصبحت في عصرنا الحاضر تمثل موارد ضخمة ومتجددة لدى عدد ليس بالقليل من أصحاب هذه الفئات ، وقد تباينت وجهات النظر لا في حكم الزكاة فيها فحسب ، بل في متى تزكى وفي مقدار الزكاة فيها ، ولعل مرد ذلك الخلاف للآتي:

١- لم يرد فيها نص صريح من كتاب أو سنة.

٢- لم تكن هذه الدخول معروفة في عهد النبوة ، وإن عرفت رواتب الجند والمرابطين في عهد أبي بكر والخلفاء من بعده ، وكانت تسمى الأعطيات ولكن دخول الوظائف وأجور العمال ونحوهما على الوجه المعروف في عصرنا الحاضر لم تكن معهودة للفقهاء في عصور الإسلام الأولى.

٣- الاختلاف في قياسها على المال المستفاد.

٤- الاختلاف بين الفقهاء في زكاة المال المستفاد ، هل تكون عند استفادته أو بعد الحول.

هذا وسنبدأ بقول الموجبين ومستندهم في ذلك ثم نعرض لقول المانعين ومستندهم كذلك.

المطلب الأول : قول الموجبين وأدلتهم

١ - يقول الشيخ محمد الغزالي : إن من دخله لا يقل عن دخل الفلاح الذي تجب عليه الزكاة يجب أن يخرج زكاة .... فالطبيب والمحامي والمهندس والصانع وطوائف المحترفين والموظفين وأشباههم تجب عليهم الزكاة ، ولابد أن تخرج من دخلهم الكبير ، ولنا على ذلك دليلان:

الأول : عموم النص في قول القرآن الكريم: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَنفِقُواْ مِن طَيِّبَـٰتِ مَا كَسَبْتُمْ ﴾ [سورة البقرة، آية: ٢٦٧]. ولا شك أن كسب الطبقات الآنفة الذكر كسب طيب يجب الإنفاق منه.

والدليل الثاني : أن الإسلام لا يتصور في حقه أن يفرض الزكاة على فلاح يملك خمسة أفدنة، ويترك صاحب عمارة تدر عليه مقدار محصول خمسين فدانا ، أو يترك طبيبا يكسب من عيادته في اليوم الواحد ما يكسبه الفلاح في عام طويل من أرضه إذا أغلت بضعة أرادب من القمح ضربت عليه الزكاة يوم حصاده.

لا بد إذن من تقدير زكاة أولئك جميعا ، وما دامت العلة المشتركة التي يناط بها الحكم موجودة في الطرفين فلا ينبغي المراء في إمضاء القياس وقبول نتائجه [٥ ، ص ١٦٦ وما بعدها].

٢- وعرض الأساتذة : عبد الرحمن حسن ، ومحمد أبو زهرة وعبد الوهاب خلاف لهذا الموضوع في محاضرتهم عن الزكاة في حلقة الدراسات الاجتماعية عام ١٣٧٢هـ/١٩٥٢م بدمشق ، فأوجبوا فيه زكاة كسب العمل حيث قالوا : أما كسب العمل والمهن فإنه يؤخذ منه زكاة إن مضى عليه حول وبلغ نصابا.

واستدلوا على ذلك بقولهم : أما كسب العمل والمهن الحرة فإنا لا نعرف له نظيرا إلا في مسألة خاصة بالإجارة على مذهب أحمد رضي الله عنه ، فقد روي عنه أنه

قال فيمن أجر داره فقبض كراها وبلغ نصابا : أنه يجب عليه الزكاة إذا استفاده من غير اشتراط . وإن هذه في الحقيقة تشبه كسب العمل أو هو يشبهها ، فتجب الزكاة فيه إذا بلغ نصابا [٦ ، ص ٢٤٨]. ونص المسألة كما قال ابن قدامة : روي عن أحمد فيمن باع داره - يعني أجر داره - بعشرة آلاف إلى سنة ، إذا قبض المال يزكيه . إنما نرى أن أحمد قال ذلك لأنه ملك الدراهم في أول الحول وصارت دينا له على المشتري - أي المستأجر - فإذا قبضه زكاه للحول الذي مر عليه في ملكه، كسائر الديون وقد صرح بهذا المعنى في رواية بكر بن محمد عن أبيه فقال : إذا أكرى دارا أو عبدا في سنة بألف ، فحصلت له الدراهم وقبضها زكاها إذا حال عليها الحول من حين قبضها ، وإن كانت على المكتري فمن يوم وجب [٧ ، جـ١ ص ٤٩٠].

٣- وأوجب يوسف القرضاوي في كتابه *فقه الزكاة*، زكاة الرواتب والأجور وإيرادات المهن الحرة، واستدل على ذلك بأنه مال مستفاد فقال:

تؤخذ الزكاة من الرواتب ونحوها ..... والتكييف الفقهي الصحيح لهذا الكسب أنه مال مستفاد [٨ ، جـ١ ، ص ٤٩٠].

٤- ويقول حسين شحاته : ويخضع إيراد كسب العمال بنوعيه للزكاة، واستدل على ذلك بقوله : ودليل خضوع إيراد كسب العمل بنوعيه للزكاة ثابت ومؤكد بما ورد في القرآن الكريم من آيات وبما بينه الرسول العظيم من أحاديث .وما روي عن السلف الصالح من اجتهادات.

أ- فقد ورد في القرآن الكريم قول الله عز وجل : ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَنفِقُواْ مِن طَيِّبَـٰتِ مَا كَسَبْتُمْ وَمِمَّآ أَخْرَجْنَا لَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ ﴾ [البقرة ، آية ٢٦٧]. ويعد إيراد العمل هو ما كسبه الإنسان من بذل الجهود العضلية والذهنية ، وهو كسب طيب يجب أن تؤدى زكاته، مثله مثل الفلاح الذي يعمل ويكسب من الأرض، والتاجر الذي يعمل ويكسب من التجارة ، والصانع الذي يعمل ويكدح من الصناعة.

ب- أما الأحاديث التي تؤكد وجوب الزكاة في إيراد كسب العمل بنوعيه- باعتباره مالا مستفادا - كثيرة منها قوله صلى الله عليه وسلم: "على كل مسلم صدقة" الحديث أخرجه البخاري كما في *فتح الباري* : كتاب الزكاة ، باب : على كل مسلم صدقة ، حديث رقم ١٤٤٥ [٩ ، جـ٣ ، ص ٣٠٧]. كما قال الرسول صلى الله عليه وسلم : " من استفاد مالا فلا زكاة عليه حتى يحول عليه الحول" [١٠ ، جـ٣، ص ٢٦]. رواه الترمذي عن ابن عمر مرفوعا وموقوفا ، وقال الموقوف أصح ، لأن فيه من طريق المرفوع عبد الرحمن بن زيد بن أسلم ضعيف في الحديث ، ضعفه أحمد ابن حنبل وعلى بن المديني وغيرهما من أهل الحديث ، وهو كثير الغلط ، وحكم الألباني على المرفوع بالضعف كما في كتابه *ضعيف الجامع الصغير وزياداته* [١١ ، ص ٧٨٠].

جـ - كما ورد عن الخلفاء الراشدين أخذهم زكاة المال من الأعطيات ومن المال المستفاد فيقول أبو عبيد : روي عن عائشة ابنة قدامة بن مظعون قالت : كان عثمان بن عفان رضي الله عنه إذا خرج للعطاء أرسل إلى أبي فقال إن كان عندك مال قد وجبت فيه الزكاة حاسبناك فيه من عطائك [١ ، ص ص ٢٥٤-٢٢٥].

٥- وممن قال بإخضاع الرواتب والأجور وإيرادات المهن الحرة ونحوهاللزكاة ، قياسا على زكاة المال المستفاد ، كل من : أبو بكر الجزائري [١٢ ، ص ٣٣] ، ومحمد سعيد وهبه [١٣ ، ص ٢٣٣]، وعبد العزيز جمجوم [١٣ ، ص ٣٣] ، ومحمد كمال عطيـــة [١٤ ، ص ص ٧١ – ٧٥ ، ١٢٣ - ١٢٦]. وسلطان بن محمد بن علي سلطان [١٥ ، ص ١١٩] ، ومحمود أبو السعود [١٦ ، ص ١٤٦ وما بعدها] ، ومحمود عاطف البنا [١٧ ، ص ١٧٦ وما بعدها] ، ومنذر قحف [١٨ ، ص ٧٣]، ويحيى أحمد مصطفى قللي [١٩ ، ص ٧٣] ، وجمعة محمد مكي [٢٠ ، ص ص ١٩٩ – ٢٠٤]، ومحمد العقلة [٢١ ، ص ١٦٤].

٦- ونص مرسوم فريضة الزكاة بالمملكة العربية السعودية رقم ٨٦٣٤ لعام ١٣٧٠هـ ولائحته التنفيذية الصادرة بالقرار الوزاري رقم ٩٣ وتاريخ ١٣٧٠/٨/٦هـ ،

١٣/٥/١٩٥١هـ وما لحق ذلك من مراسيم وتعديلات بإخضاع رؤوس الأموال وغلاتها وكل الواردات والأرباح والمكاسب التي تدخل على الأفراد والشركات من مزاولة تجارة، أو صناعة، أو أعمال شخصية، أو ممتلكات ومقتنيات نقدية [٢٢، ص١٣٥].

٧- وقد جاء في ندوة الغرفة التجارية الصناعية بالرياض المنعقدة في ١٥/٦/١٤١١هـ، ١/١/١٩٩١م ما نصه: والمملكة العربية السعودية منذ تأسيسها تقوم بجباية الزكاة الظاهرة كالزروع والثمار والمواشي، أما الزكاة الباطنة كالنقود وعروض التجارة فكانت تترك للرعايا السعوديين ليدفعوها بمعرفتهم إلى أن صدر نظام جباية فريضة الزكاة بالمرسوم الملكي رقم ١٧/٢/٢٨/٨٦٣٤ لعام ١٣٧٠هـ / ١٩٥١هـ باستيفاء الزكاة الشرعية كاملة من جميع الأفراد والشركات الذين يحملون الرعوية السعودية، ويستند نظام فريضة الزكاة على مجموعة من الخصائص أهمها: نظام جباية وفقا لأحكام الشريعة الإسلامية، فالنظام لم يقصر في جباية الزكاة على عروض التجارة فقط، بل شمل جميع الأموال سواء كانت ثروة عقارية كالعمارات أو صناعية كالمصانع أو مالية كالأوراق المالية، وهذه الأموال يمكن تقسيمها إلى ثلاث مجموعات متميزة بحيث تتضمن كل مجموعة منها الأموال ذات الخصائص المشتركة، فالأولى: رؤوس الأموال المنقولة كالأنعام، والنقود، وعروض التجارة، والأوراق المالية، أما الثانية: فتشمل الأموال الثابتة كالزروع، والثمار، والمستغلات كالعقار، والمصانع، أما الثالثة: فتشمل المال المستفاد ككسب العمل والرواتب والأجور والمكافآت وما في حكمها ودخل المهن الحرة مثل الإيرادات التي يحصل عليها الأطباء، والمحامون، والمحاسبون، والمهندسون، وغيرهم من أصحاب المهن الحرة والحرف [٢٣، ص ص ١٦ – ١٧].

٨- أفتت اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء بالمملكة العربية السعودية، فتوى رقم ٢٨٢ وتاريخ ١١/١١/١٣٩٢هـ بوجوب الزكاة على من ملك نصابا من النقود

كالذي يوفره الموظف شهريا من مرتبه فتوى رقم ٢٨٢ ، وتاريخ ١٣٩٢/١١/١١هـ [٢٤ ، ص ص ١٥٨ - ١٥٩].

٩- ونصت وقائع وتوصيات مؤتمر الزكاة الأول بالكويت المنعقد في ٢٩ رجب ١٤٠٤هـ الموافق ١٩٨٤/٤/٣٠م على وجوب زكاة الأجور ، والرواتب ، وأرباح المهن الحرة ، وسائر المكاسب [٢٥ ، ص ص ٤٤٢ - ٤٤٣].

١٠- ونصت المادة (٢٢) من قانون الزكاة بجمهورية السودان ، والبند (١١) و (١٢) لائحة الزكاة لسنة ١٤١٣هـ / ١٩٩٣م على وجوب زكاة المرتبات ، والأجور ، والمكافآت ، والمعاشات ، ودخول أصحاب المهن الحرة والحرف [٢٦ ، ص ص ٧ - ٨].

المطلب الثاني : قول المانعين وأدلتهم

لم أطلع على قول يخالف في إخضاع الرواتب والأجور ودخول المهن الحرة للزكاة سوى ما أورده كوثر الأبجي [٢٧ ، ص ٣٥٦] ولم يسم قائله ، لكنه ذكر مستنده بقوله: ولكن يقابل هذا الرأي - أي رأي من أخضعها للزكاة - الرأي الثاني ويستند إلى ما يلي:

١- إن الثروات والدخول المستحدثة التي لم توجد في عهد النبي صلى الله عليه وسلم ولا في عصر الخلفاء الراشدين ووجدت فقط في عصرنا هذا وهي فقط التي يمكن الاجتهاد فيها بالقياس على سائر أنواع الزكاة بغرض إخضاعها للفريضة ، حيث إن كافة أنواع الثروات التي كانت موجودة في زمن النبي صلى الله عليه وسلم قد أخضعت للزكاة ، وعلى ذلك تشمل الزكاة كافة ثروات العصر . أما الدخل الناتج عن كسب العمل فقد كان موجودا زمن النبي صلى الله عليه وسلم وزمن الخلفاء الراشدين من بعده ، ومع ذلك فلم يخضعها أحد للفريضة ، ولو كان يمكن إخضاعها لما أغفلتها الآيات الكريمة والأحاديث الشريفة.

٢- إن وجوب تزكية إيراد كسب العمل تخريجا على أنه مال مستفاد تخريج حديث رغبة في إخضاع هذا الإيراد ، ولو كان هو المال المستفاد المقصود به في مراجع الفقه الإسلامي لما استعصى تخريجه على علماء العصور السالفة.

٣- إن هذا المال سيخضع حتما للزكاة بعد استقطاع الأعباء العائلية متمثلا في زكاة النقدين ، فإذا كنا سنخضعه لزكاة كسب العمل فهل سنعفيه حينئذ من زكاة النقدين منعا للثني؟ وإذا كان الأمر كذلك فهل يجوز أن نخضع المال لزكاة تم تشريعها بالقياس ونعفي المال من زكاة أصلية ؟

٤- إن زكاة كسب العمل تشبيها بضريبة كسب العمل التي تخضع المرتبات والأجور وإيراد المهن الحرة للضريبة ، ولا يصح أن نضيف للزكاة من المفاهيم والمبادئ الوضعية ، إلي جانب أن كسب العمل يخضع فعلا في معظم المجتمعات الإسلامية لضرائب وضعية ، والمطلوب هو تخفيف الأعباء المالية على كسب العمل بصفة خاصة نظرا لأنه يعتمد على المقدرة الذهنية والعضلية للإنسان وهو معين سريع النضوب ويجب المحافظة عليه ، فإذا كانت الضرائب واقعا مفروضا في المجتمعات الإسلامية فالأحرى بنا أن نخفف الأعباء المالية لا أن نضيف عبئا جديدا.

٥- إن الدولة المعاصرة تحتاج لإنفاق نفقات عامة كثيرة في نواح متعددة بخلاف مصارف الزكاة ، وعلى ذلك إذا كانت هناك إيرادات لم تفرض عليها الشريعة أصلا زكاة مثل كسب العمل - أي الرواتب والأجور ودخل المهن الحرة - فالأوجب أن تفرض عليها ضريبة تخصص حصيلتها للإنفاق في أوجه المصارف الأخرى التي تحتاجها الدولة ، بدلا من الاجتهاد الذي قد يصيب أو يخطئ في تشريع زكاة جديدة.

المطلب الثالث : مناقشة الأدلة والترجيح

١- الناظر في أدلة الموجبين يجدها تنحصر في الآتي:

أ) عموم النصوص من الكتاب والسنة [٢٠ ، ص ١٩٩] ، كاستدلالهم بعموم قوله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَنفِقُواْ مِن طَيِّبَـٰتِ مَا كَسَبْتُمْ وَمِمَّآ أَخْرَجْنَا لَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ ﴾ [سورة البقرة ، آية ٢٦٧] واستدلالهم بحديث : "على كل مسلم صدقة ، قالوا يا نبي الله فمن لم يجد ، قال : يعمل بيده فينفع نفسه

ويتصدق.... " الحديث : أخرجه البخاري كما في *الفتح* في كتاب الزكاة ، باب على كل مسلم صدقة ، حديث رقم ١٤٩٥ [٩ ، جـ٣ ، ص ٣٠٧].

ب) القياس على المال المستفاد [٨ ، جـ١ ، ص ٤٩٠]:

والمال المستفاد : هو الكسب الذي يحصل عليه ليس من مال عنده ولا بديلا عنه بل استفاده بسبب مستقل كأجر عن عمل أو مكافأة أو هبة أو نحو ذلك سواء كان من جنس مال عنده أم من جنس غيره [٨ ، جـ١ ، ص ٤٩١ ؛ ١ ، ص ٢٥٧].

جـ) القياس على زكاة كسب الفلاح والتاجر والصانع [١ ، ص ٢٥٤]:

فكما يجب على الفلاح الذي يعمل ويكسب من تجارته والصانع الذي يعمل ويكدح من الصناعة، فكذا يجب على الموظف والعامل ونحوهما زكاة كسبهما، فالجميع كسب مقابل جهد عضلي أو ذهني.

قلت : أما استدلال الموجبين بعموم الآية ففي محله ، ويشهد له قول الإمام البخاري في صحيحه : في كتاب الزكاة : باب صدقة الكسب والتجارة : لقوله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَنفِقُواْ مِن طَيِّبَـٰتِ مَا كَسَبْتُمْ ....﴾ إلى قوله تعالى: ﴿ وَٱعْلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ غَنِىٌّ حَمِيدٌ ﴾ [سورة البقرة ، الآية ٢٦٧]. ونقل الحافظ ابن حجر عند شرحه هذا الباب أحاديث : منها ما أخرجه الطبري عن طريق هيثم عن شعبة ولفظه : "من طيبات ما كسبتم" قال من التجارة ، "ومما أخرجنا لكم من الأرض" قال من الثمار ... وعن علي : قال في قوله : ﴿ وَمِمَّآ أَخْرَجْنَا لَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ ۖ ﴾ قال: يعني الحب والثمر ، كل شيء عليه زكاة . وقال الحافظ ابن كثير في تفسيره لهذه الآية : يأمر الله عباده المؤمنين بالإنفاق والمراد به الصدقة ها هنا . قال ابن عباس ، من طيبات ما رزقهم الله ، من الأموال التي اكتسبوها [٢٨ ، جـ١ ، ص ٣٠٣].

أما استدلالهم لإيجاب الزكاة في الرواتب ونحوها بعموم حديث: "على كل مسلم صدقة" رواه البخاري كما في *الفتح*، كتاب الزكاة [٩ ، جـ٣ ، ص ٣٠٧]. فلا وجه له فيما أرى ، لأن المراد بالصدقة هنا : المعروف بعامة ، ويدل على ذلك بعض ألفاظ الحديث وما قاله شراح الحديث : فقد قال ابن حجر: وهل تلتحق هذه الصدقة بصدقة التطوع التي تحسب يوم القيامة من الفرض الذي أخل به؟ فيه نظر ، والذي يظهر لي أنها غيرها ، لما تبين من حديث عائشة المذكور : أنها شرعت بسبب عتق المفاصل حيث قال في آخر هذا الحديث : "فإنه يمسي يومئذ وقد زحزح نفسه عن النار" [٩ ، جـ٣ ، ص ٣٠٧].

وورد الحديث في صحيح مسلم بلفظ : "على كل سلامى من أحدكم صدقة فكل تسبيحة صدقة وكل تحميدة صدقة وكل تهليلة صدقة وكل تكبيرة صدقة وأمر بالمعروف صدقة ونهي عن المنكر صدقة ويجزئ من ذلك ركعتان يركعهما من الضحى" [٢٩ ، جـ١ ، ص ٤٩٩].

وقد أشار ابن حجر إلى ما ورد في لفظ مسلم : "ويجزىء من ذلك ركعتان يركعهما من الضحى" بقوله : وهذا يؤيد ما قدمناه : أن هذه الصدقة لا يكمل منها ما يختل من الفرض ، لأن الزكاة لا تكمل الصلاة ولا العكس ، فدل على افتراق الصدقتين . وإذا كانت الصدقة الواردة في هذا الحديث : "على كل مسلم صدقة" تفارق الصدقة التي تشمل الزكاة فلا وجه إذن - ولو من جهة العموم- للاستدلال بهذا الحديث على إيجاب زكاة الرواتب والأجور ونحوها.

أما إيجاب زكاة الرواتب والأجور ونحوها بالقياس على زكاة كسب الفلاح والتاجر والصانع فواضح ، لأن الجميع كسب مقابل جهد . أما وقد أوجب الشارع الزكاة في كسب الفلاح إذا بلغ مقدارا معينا ، وكذا التاجر فيمكن أن يقاس على ذلك إيجاب الزكاة في الرواتب والأجور وإيرادات المهن الحرة.

٢ - أما ما استدل به المانعون فنجمله في الآتي:

أ) إن الدخل الناتج عن كسب العمل - رواتب وأجور وإيرادات مهن - كان موجودا زمن النبي صلى الله عليه وسلم وزمن الخلفاء من بعده فلم يخضعها أحد للفريضة ولو كان يمكن إخضاعها لما أغفلتها الآيات الكريمة والأحاديث الشريفة.

ب) إن إيجاب الزكاة في إيرادات كسب العمل تخريجا على المال المستفاد تخريج حديث: رغبة في إخضاع هذا الإيراد ، ولو كان هو المال المستفاد المقصود به في مراجع الفقه الإسلامي لما استعصى تخريجه على علماء العصور السالفة.

جـ) إن هذا المال سيخضع لزكاة النقدين بعد استقطاع الأعباء العائلية ، فإذا أخضع لزكاة كسب العمل فترتب على ذلك إعفاءه من زكاة النقدين منعا للثني فهل يجوز إخضاع مال لزكاة تم تشريعها بالقياس ويعفى من زكاة أصلية ؟

د) إن زكاة كسب العمل - رواتب أو أجور أو إيراد مهن حرة - تشبه ضريبة كسب العمل التي تخضع المرتبات والأجور وإيرادات المهن الحرة للضريبة ولا يصح أن نضيف للزكاة من المفاهيم والمبادئ الوضعية.

الرد على ما استدل به المانعون

١- قولهم : إن كسب العمل كان موجودا زمن النبي صلى الله عليه وسلم وزمن الخلفاء من بعده ولم يخضعه أحد للزكاة!

يرد عليه ، بأن الدخول المكتسبة من عمل ومهن لم تكن ذات شأن في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم مقارنة بما هو عليه حال كثير من الرواتب والدخول الآن . فقد رتب رسول الله صلى الله عليه وسلم لعتاب بن أسيد لما ولاه مكة بعد الفتح درهمين كل يوم [٣٠ ، جـ ٣ ، ص ٣٥٩] ، وإذا كان الولاة من خيرة الناس لم تتجاوز رواتبهم هذا الحد فما بالك برواتب من هم دونهم إن رتبت لهم رواتب.

أما بعد عهد النبوة فقد ثبت أن ابن مسعود رضي الله عنه كان يزكي الأعطيات فيأخذ من كل ألف خمسة وعشرين.

وروى مالك في *الموطأ* عن ابن شهاب قال : " أول من أخذ من الأعطية الزكاة معاوية بن أبي سفيان" [٤ ، جـ١ ، ص ٢٤٦]. قال القرضاوي : لعله يريد أول من أخذها من الخلفاء ، فقد أخذها قبله ابن مسعود كما ذكرنا ، أو لعله لم يبلغه فعل ابن مسعود ، فقد كان بالكوفة – يعني ابن مسعود - وابن شهاب بالمدينة [٨، ج١ ، ص ٥٠١].

ونقل أبو عبيد : أن عمر بن عبد العزيز كان إذا أعطى الرجل عمالته أخذ منها الزكاة ، وإذا رد المظالم أخذ منها الزكاة وكان يأخذ الزكاة من الأعطية إذا خرجت لأصحابها [٣١ ، ص ٤٣٧].

٢- أما قولهم : إن إيجاب الزكاة فيها تخريج على المال المستفاد ، تخريج حديث ، فيجاب عليه : بأنه لما كان تعريف المال المستفاد يشمل هذه الدخول فلا وجه للتعليل بأن علماء العصور السالفة لم يخرجوه ، فعدم تخريجهم له مرده إلى أن الدخول في تلك العصور لم تبلغ بأصحابها الغنى المشاهد اليوم . فمظاهر الغنى تبدو واضحة في عصرنا الحاضر على أصحاب الدخول العالية - من رواتب وأجور وإيرادات المهن الحرة - سواء في مأكلهم أو ملبسهم أو مسكنهم أو مركبهم.

٣- قولهم إن هذا المال يخضع لزكاة النقدين ... فلا وجه لإخضاعه لزكاة تم تشريعها بالقياس ويعفى من زكاة أصلية.

الرد : إن الرواتب وأجور العمل وإيرادات المهن كلها أموال تدفع لمستحقيها نقدا - غالبا- فإما أن تزكى - إن استحقت فيها الزكاة - عند القبض أو بعد الحول ، على خلاف سيأتي بيانه في المبحث القادم . فما وجه القول بأن زكاة النقدين أصلية وزكاة كسب العمل شرعت بالقياس فهي ليست أصلية . مع أننا نقرأ في القرآن قوله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَنفِقُواْ مِن طَيِّبَـٰتِ مَا كَسَبْتُمْ وَمِمَّآ أَخْرَجْنَا لَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ ﴾ [سورة البقرة ، آية ٢٦٧].

ونجد في السنة قوله صلى الله عليه وسلم: "... فأعلمهم أن الله افترض عليهم صدقة في أموالهم تؤخذ من أغنيائهم وترد على فقرائهم" رواه البخاري كما في *الفتح* [٩ ، جـ٣ ، ص٢٦١].

٤- أما القول بأن زكاة كسب العمل - رواتب وأجور وإيرادات مهن حرة - تشبه ضريبة كسب العمل التي تخضع المرتبات .... للضريبة ، ولا يصح أن نضيف للزكاة من المفاهيم والمبادئ الوضعية.

الرد : إذا كانت الضريبة هي أقرب إلى الزكاة من حيث الوصف المالي المحاسبي في شكل كل منهما ، فإن الزكاة ليست في حقيقتها ضريبة على الإطلاق وذلك بالمعنى المتعارف عليه للضريبة . فالزكاة ركن عبادة خاصة بالمسلمين تتمثل في صورة تصرف مالي ، تتسم بالدوام ولا تتبدل أحكام الله فيها بتبدل الظروف الزمانية والمكانية. وبالتالي لا تستخدم لأهداف توجيهية موقوتة ، وإنما تتحقق بها أهداف ثابتة مخصصة روحية ومادية ، في حين أن الضريبة نظام مالي تصيب فيه الدولة وتخطئ ، فهو من فكر البشر تتبدل أحكامه بتبدل الظروف الزمانية والمكانية وتتحقق به في الأساس أهداف مادية بحتة ومختلفة [٣٢ ، ص ٣٣٠] . فلا وجه إذن للقول بأن زكاة كسب العمل ، أضيفت من مفهوم الضريبة ، بل هذا كسب توجب على صاحبه أداء فريضة الزكاة فيه - إن توافرت فيه شروطها - بأدلة شرعية.

الترجيح

مما سبق من عرض وتعليق على آراء وأدلة الفريقين - الموجبين والمانعين - يتضح لنا ترجيح القول بوجوب زكاة الرواتب والأجور وإيرادات المهن الحرة ، فمن كان له كسب عمل - موظفا أو عاملا أو صاحب مهنة حرة - يفضل عن حاجته بقدر النصاب ، وجبت عليه الزكاة ، لأنه يعد بذلك غنيا ، قال صلى الله عليه وسلم: "تؤخذ من أغنيائهم وترد على فقرائهم" أخرجه البخاري كما في *الفتح* [٩ ، جـ ٣ ، ص ٢٦١]. فالأغنياء كلهم فرضت عليهم الزكاة ، سواء كان

هذا الغنى معبرا عنه بثروة تملك من ذهب ، أو فضة ، أو إبل ، أو غنم ، أو عروض تجارة ، أو زراعة ، فلا وجه لاستثناء أغنياء كسب العمل.

المبحث الثاني: كيفية زكاة الرواتب والأجور وإيرادات المهن الحرة

وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول : نصاب الزكاة

اختلف الفقهاء الموجبون في تحديد قيمة النصاب فيها إلى ثلاثة أقوال:

الأول : اعتبار نصابها بنصاب الزروع والثمار ، فمن بلغ دخله ما قيمته خمسة أوسق أو خمسين كيلة مصرية أو (٦٥٣ كيلوجرام وزنا من أدنى ما تخرجه الأرض كالشعير) وجبت عليه الزكاة.

وعلة ذلك أن كسب العمل إيراد وثمرة مباشرة للعمل فيقاس على زكاة الزروع والثمار [٥ ، ص ص١٦٦ ١٦٨ ؛ ٢٣ ، ص ١٥٥].

الثاني : اعتبار نصابها نصاب النقود وحدوه بما قيمته ٨٥ جراما من الذهب ، أي ما يساوي عشرين مثقالا ، أو ٢٠٠ درهم من الفضة ، وذلك لأن الناس يقبضون رواتبهم وأجورهم وإيراداتهم بالنقود فالأولى أن يكون المعتبر هو نصاب النقود [٨ ، جـ١ ، ص ص ٥١٣ ٥١٤].

الثالث : اعتبار نصاب الرواتب والأجور على نصاب النقود أي ما يعادل ٨٥ جراما من ذهب أو ٢٠٠ درهم من الفضة ، واعتبار نصاب إيرادات المهن الحرة على الزروع والثمار. فيكون نصابها ما يعادل قيمته خمس أو سق أو (٥٠ كيلة مصرية) أو (٦٥٣ كيلو جرام وزنا من أدني ما تخرجه الأرض كالشعير) [١ ، ص ٢٥٨].

وعلة التفرقة في هذا - عندهم - أن كسب أصحاب الرواتب والأجور مصدره العمل فقط ؛ أما كسب أصحاب المهن الحرة فمصدره رأس المال والعمل.

قلت : ولعل هذا التميز في معدلات الزكاة حسب مصادر الأموال ملحوظ في الأفكار الضريبية المنادية بالتفرقة – في الضريبة – بين مال مصدره رأس المال وآخر مصدره العمل وثالث مصدره خليط الاثنين [٣٤، ص ٢٤٩].

ونرجح القول الثاني : لما ورد فيه من أن الجميع يتقاضون أجورهم بالنقود، إضافة إلى أن ما يتبقى لدى الواحد منهم بعد قضاء حاجاته وديونه إن وجدت، يكون عادة في صورة مدخرات نقدية والمال المدخر قد فرضت عليه الزكاة بمقدار ربع العشر.

كما يمكننا القول بأن قيمة معدني الذهب والفضة تتصف بالثبات النسبي في مقابل قيمة الزروع والثمار، فإنها تتأثر بعوامل بيئية أو محلية مما يجعلها لا تناسب أن يقاس على قيمتها نصاب زكاة الرواتب والأجور وإيرادات المهن الحرة.

هذا ولا بد أن يكون مقدار النصاب المعتبر لوجوب الزكاة فيه من صافي الدخل ، يعني بعد خصم الديون الحالة - إن وجدت - والحد الأدني للمعيشة من الرواتب . كما تطرح النفقات والتكاليف من إيرادات أصحاب المهن الحرة فما بقي بعد هذا كله تؤخذ منه الزكاة إذا بلغ نصاب النقود.

وقد نص الحنفية على أنه يشترط في المال الذي تجب فيه الزكاة - بالإضافة إلى شرط النماء- شرط أن يكون نصابا فاضلا عن حاجته الأصلية، لأنه به يتحقق الغنى ، فالمال المحتاج إليه حاجة أصلية لا يكون صاحبه غنيا عنه [٣٥ ، جـ ٢ ، ص ٨٢٨].

واعتبر جمهور (الفقهاء المالكية والشافعية والحنابلة) شرط الفضل عن الحاجات الأصلية داخلا في شرط النماء ولا حاجة للنص على اشتراطه، قال ابن قدامة : الزكاة إنما تسقط عما أعد للاستعمال، لصرفه عن جهة النماء [٧ ، جـ٤ ، ص ٢٢٢].

وعلل الشربيني الخطيب عدم وجوب الزكاة في البقر العوامل التي يستخدمها صاحبها في حراثة الأرض ، بأنها لا تقتنى للنماء بل للاستعمال كثياب البدن ومتاع الدار [٣٦ ، جـ١ ، ص ٣٨٠].

وعد القرافي من شروط وجوب زكاة النقدين التمكين من التنمية قال : يدل على اعتباره إسقاط الزكاة عن العقار والمقتناة ومراده بالمقتناة أي ما يقتنيه المرء للاستعمال لا للنماء [٣٧ ، جـ٣ ، ص ٤٠].

وجاء في *فقه الزكاة* للقرضاوي : فالذي نرجحه ألا تؤخذ زكاة الرواتب والأجور إلا من " الصافي " وإنما قلنا تؤخذ من صافي الإيراد أو الرواتب ليطرح منه الدين الحال إن ثبت عليه ويعفى الحد الأدنى لمعيشته ومعيشة من يعوله ، لأن الحد الأدنى لمعيشة الإنسان أمر لا غنى له عنه ، فهو من حاجته الأصلية والزكاة إنما تجب في نصاب فاضل عن الحاجة الأصلية كما تطرح النفقات والتكاليف لذوي المهن فما بقي بعد هذا كله من راتب السنة وإيرادها تؤخذ منه الزكاة إذا بلغ نصاب النقود فما كان من الرواتب والأجور لا يبلغ في السنة نصابا نقديا - بعد طرح ما ذكرناه كرواتب بعض العمال وصغار الموظفين فلا تؤخذ منه الزكاة [٨ ، جـ٢ ، ص ٥١٧].

كيفية تقدير الحاجات الأساسية المعفاة من الزكاة

ينبغي أن يراعى في إعفاء الحاجات الأصلية من الزكاة من دخل الشخص ما يلي:

١ - ما يكفيه هو ومن يعول من زوجة وأولاد ووالدين وسائر من تلزمه نفقته من الأقارب ، على أن يكون ذلك في حدود القصد والاعتدال بلا إسراف ولا تبذير . قال صلى الله عليه وسلم : " كفى بالمرء إثما أن يضيع من يقوت" أخرجه أبو داود في كتاب الزكاة : باب في صلة الرحم [٣٨ ، جـ٢ ، ص ١٣٢] .وأخرجه الحاكم في *المستدرك* وقال : هذا حديث صحيح الإسناد ولم يخرجاه ووافقه الذهبي [٣٩ ، جـ١ ، ص ٤١٥] وحكم عليه الألباني بأنه حسن [٤٠ ، جـ١ ، ص ٣١٧].

٢ - حالة الشخص ووضعه الاجتماعي وعلاقته بجيرانه وأقاربه وأصدقائه فينبغي أن تكون حاجته الأصلية لائقة به.

٣- ما على صاحب الدخل من ديون حالة ، لأن قضاء الديون الحالة من الحاجات الأساسية ، وكذلك يلحق بالدين الالتزامات المالية المستوجبة عليه من قبل الجهات الرسمية كالضرائب والمساهمات الإلزامية فكلها تنقص الدخول حتما.

٤- أن تكون الجهة القائمة على جمع الزكاة منوطا بها تقدير الحد الأدني للمعيشة دوريا ويعلن ذلك حتى يفرق بين أصحاب الدخول القليلة فلا يدخلون،[1] وأصحاب الدخول البالغة النصاب فيدخلون.

المطلب الثاني : مقدار الزكاة الواجب

ذهب معظم الفقهاء المعاصرين إلى أن القدر الواجب في زكاة الرواتب والأجور وإيرادات المهن الحرة هو ربع العشر فقط عملا بالنصوص التي أوجبت في النقود ربع العشر، ولأن دخل الفرد يعتمد على العمل وحده ومن ثم وجب تخفيف الزكاة عليه رعاية للطبقات العاملة واستئناسا بما عمل به ابن مسعود وعمر بن عبد العزيز رضي الله عنهم من اقتطاع الزكاة من

---

[1] لاحظ الباحث في تطبيق زكاة الرواتب والأجور في السودان بالنسبة للسودانيين العاملين بالخارج أنها تتم على النحو الآتي : في نهاية كل عام يحسب الراتب ثم يضرب في ١٢ ، وذلك باعتبار أن الزكاة تؤخذ من دخل الفرد في العام ، ثم يعفى له عن ٦٠٪ مقابل حاجاته الأصلية ثم تؤخذ الزكاة من الباقي وهو ما يعادل ٤٠٪ بنسبة ٢,٥٪ وهذا الإجراء فيه خطأ فاحش ، لأنه اعتبر كل من أعفي له عن ٦٠٪ من راتبه كان ذلك كاف له مقابل حاجاته الأصلية فيؤخذ من الباقي الزكاة إن بلغ النصاب.

وهذا الإجراء لا يكاد يستثني أحداً له أدنى راتب ، اللهم إلا إذا كان راتب الشخص يقل عن ٦٠٠ ريال سعودي ، مثلاً . لأن مبلغ (ال ٦٠٠) مضروب في ١٢ يساوي (٧٢٠٠) في العام ، فإذا خصمنا منه ما يعادل ٦٠٪ فيبقى له (٢٨٨٠) ريالاً من دخله في العام فهذا المبلغ يساوي قدر نصاب النقود ، فيؤخذ منه الزكاة . فأين الحد الفاصل بين الفقير والغني في هذا التطبيق ، وقد نص الفقهـ على أن شرط المال الذي تجب فيه الزكاة أن يكون نصاباً فاضلاً عن حاجته الأصلية لأنه به يتحقق الغنى [٨، جـ٢ ، ص ٥١٧]. - ونرى تصحيحاً لهذا الخطأ في التطبيق أن يحدد وعاء الزكاة بمبلغ محدد حسب ظروف المعيشة في كل بلد ، وليكن مبلغ ٢٠٠٠ ريال سعودي لمن يعمل بالمملكة مثلاً ، فمن يبلغ راتبه هذا الحد يطبق عليه الإجراء السابق بأن يعفى له عن ٦٠٪ ، وتؤخذ الزكاة عن الباقي بنسبة ٢,٥٪ مع مراعاة ظروف كل شخص على حدة ، بمعنى أن من يثبت للمسؤولين أن له ظروفاً عائلية خاصة لا يكفيه هذا المبلغ المحدد (٢٠٠٠) أو ما زاد عنه فإنه لا يلزم شرعاً بدفع الزكاة إذا أثبت أن راتبه لا يكفيه لأنه بذلك لا يكون غنياً ، أما الاستمرار في تحصيل الزكاة على الوجه المذكور أعلاه فإنه أشبه بالضريبة لا الزكاة ، لأن الزكاة لا تجب إلا على الأغنياء لقوله صلى الله عليه وسلم: ((.. فأعلمهم أن الله افترض عليهم صدقة في أموالهم تؤخذ من أغنيائهم وترد على فقرائهم)) رواه البخاري ، كما في فتح الباري [٩ ، جـ٣ ، ص ٢٦١]. (المرجع زيارة ميدانية لموقع تحصيل زكاة العاملين بالخارج بالقنصلية السودانية بالمملكة العربية السعودية).

العطاء، إذا أعطوه، من كل ألف خمسة وعشرين [٢٥ ، ص ص ٤٤٢ص ، ٤٤٣ ؛ ٨ ، جـ١ ، ص ص ٥١٩ ، ٥٢٠ ؛ ٢١ ، ص ١٦٦].

وذهب البعض إلى التفرقة بين زكاة الرواتب والأجور من جهة وزكاة إيرادات المهن الحرة من جهة أخرى، فجعلوا مقدار الزكاة في الرواتب والأجور ٢.٥٪ وفي إيردادات المهن الحرة : إما ٥٪ إذا حسب على الإيراد الإجمالي ، أو ١٠٪ إذا حسب على الإيراد الصافي وذلك بعد استبعاد كافة التكاليف والمصاريف التي تكبدها المزكي في سبيل الحصول على الإيراد [١ ، ص ص ٢٥٨ ، ٢٥٩]. وقد سبق لأصحاب هذا القول أن فرقوا - كما في المطلب السابق - بين نصاب الزكاة في الرواتب والأجور فقاسوه على نصاب النقود ، بينما قاسوا نصاب إيرادات المهن الحرة على نصاب الزروع والثمار.

وكما سبق أن رجحنا - في المطلب الأول - القول بقياس نصاب الزكاة في الرواتب والأجور وإيرادات المهن الحرة على نصاب النقود باعتبار أن الجميع يتقاضون أو يقبضون أجورهم بالنقود، فكذا هنا لا نرى وجها للتفرقة بين الرواتب والأجور وإيرادات المهن الحرة في المقدار الواجب بل يلزم الجميع نسبة ٢.٥٪ باعتبار أن المصدر في الجميع العمل.

المطلب الثالث : اشتراط الحول وعدمه في زكاتها

سبق أن ذكرنا أن من الموجبين من اعتبر وجوب الزكاة في الرواتب والأجور وإيرادات المهن الحرة أنها مال مستفاد - مستفاد بسبب مستقل - ، وقد تعددت آراء الفقهاء حول زكاة المال المستفاد بسبب مستقل.

الرأي الأول : المال المستفاد من غير جنس ما عنده، إن كان نصابا استقبل به حولا وزكاه، ولا يضم إلى ما عنده بل له حكم نفسه ، وهذا قول الجمهور [٧ ، جـ ٤ ، ص ص ٧٥].

الرأي الثاني : أن الزكاة تجب فيه حين استفاده ، روي ذلك عن ابن مسعود وابن عباس ومعاوية من الصحابة والأوزاعي من التابعين [٧ ، جـ٤ ، ص٧٥].

ورجح ابن قدامة الرأي الأول - رأي الجمهور - حيث يشترط للمال المستفاد حولان الحول وذلك بقوله : "ولنا حديث عائشة ، عن النبي صلى الله عليه وسلم: لا زكاة في مال حتى

يحول عليه الحول" [٧ ، جـ٤ ، ص ٧٧] . والحديث أخرجه ابن ماجة باب من استفاد مالا من كتاب الزكاة ، وصححه الألباني : في كتابه صحيح *سنن ابن ماجة* [٤١ ، جـ ٢ ، ص ٩٨].

ورجح بعض الفقهاء المعاصرين الرأى الثاني ، القاضي بوجوب إخراج زكاة المال المستفاد في الحال ، وذلك استنادا إلى حكمة تشريع الزكاة ومصلحة الإسلام و المسلمين في عصرنا هـذا ، وإلى أن اشتراط الحول في كل مال - حتى المستفاد منه - ليس فيه نص في مرتبة الصحيح أو الحسن تقيد النصوص المطلقة ، ولذا اختلف الصحابة والتابعون فيه باعتباره من الأمور الاجتهادية [٨ ، جـ ١ ، ص ص ٥٠٥ - ٥١٠].

والواقع أن القول باستحقاق الزكاة في المال المستفاد حين استفادته لا يمنع من اعتبار الحول في إخراج زكاته ، وذلك بأن تحدد الفترة التي تتخذ أساسا لتحديد النصاب ومقدار الواجب ، فيضم ما يحصل عليه الموظف أو العامل أو صاحب المهنة الحرة من إيرادات صافية خلال السنة ، فتؤخذ منها الزكاة متى بلغت نصاب النقود بعد خصم الديون الحالة وتكاليف الحصول على الدخل ، وما يلزم من حاجته الأصلية.

فلو قدرنا أن دخل موظف أو عامل أو صاحب مهنة حرة يبلغ في الشهر أربعة آلاف ريال فإن حاصل إيراده السنوي يكون (٤٨٠٠٠) ريال ، فيقتطع من هذا المجموع ما عليه من ديون حالة أثناء السنة وما عليه من نفقات لنفسه ولمن يعول شرعا أثناء السنة ، فإذا كان المتبقي بعد هذا الاقتطاع يبلغ نصاب النقود زكي المقدار الباقي في نهاية الحول ، الذي يحدد بدايته صاحب الدخل بأن يجعل له شهرا يستقبل به العام ، فإذا جاء ذلك الشهر الذي أكمل به الحول ، يحسب ما بقي لديه من مال ، فيخرج زكاته إن بلغ نصابا . ولو لم يكن قد مر على آخر دفعة حصل عليها سوى بضعة أيام.

ووفقا لاحتمال إنفاق المرء لهذا المال الفاضل في حاجته في أغراض أخرى بأن يشتري به أصولا ثابتة أو عقارا قبل نهاية الحول ، فإننا نرى أن يحدد الفرد من خلال شهر واحد متوسط نفقاته ثم ما فضل له من دخله يصبح هو وعاء الزكاة خلال الشهر ، ثم يضرب في اثني عشر ويخرج الزكاة بنسبة ٢,٥٪ من المجموع ، فكأنه قد وزع قدر الزكاة على شهور السنة تقديرا ،

فيصبح هذا المقدر هو الواجب عليه كزكاة في ذمته في حال إنفاقه للفاضل عن حاجته الأصلية في أغراض أخرى خلال العام.

المطلب الرابع : حالات تطبيقية

١ - حالات تطبيقية على زكاة الرواتب والأجور

حالة (١)

موظف يعمل براتب شهري قدره ٦٥٠٠ ريال، وليس له مصدر سوى هذا الراتب ، فإذا علم أن نفقاته تقدر بـ ٣٨٠٠ ، وأن سعر الجرام من الذهب ٣٠ ريالا ، فما قيمة الزكاة المستحقة عليه ؟

الإيراد الكلي خلال العام = ٦٥٠٠ × ١٢ = ٧٨٠٠٠ ريال

يطرح مبلغ حاجاته الشخصية الأصلية = ٣٨٠٠ × ١٢ = ٤٥٦٠٠ ريال

صافي الإيراد الفاضل عن حاجاته = ٣٢٤٠٠

النصاب المقرر = ٨٥ × ٣٠ = ٢٥٥٠

إذن صافي إيراد هذا الموظف الفاضل عن حاجاتـه يزيد على النصاب ويخضع للزكاة بمعدل ٢.٥ ٪.

قيمة الزكاة المستحقة (٣٢٤٠٠ × ٢,٥٪) ١٠٠٠ = ٨١٠ ريالات

الزكاة الشهرية المستحقة : ٨١٠ ÷ ١٢ = ٦٧,٥ ريال

حالة (٢)

موظف أو عامل يعمل براتب شهري قدره ٢٢٠٠ ريال وليس له مصدر دخل سوى هذا الراتب، فإذا علم أن نفقاته الشهرية تقدر بـ ٢٠٠٠ ريال وأن سعر الجرام من الذهب ٣٠ ريالا ، فما هي قيمة الزكاة المستحقة عليه ؟

الإيراد الكلي خلال العام = ٢٢٠٠ × ١٢ = ٢٦٤٠٠ ريال

طرح مبلغ حاجاته الشخصية = ٢٠٠٠ × ١٢ = ٢٤٠٠٠ ريال

صافي الإيراد الفاضل عن حاجاته = ٢٤٠٠

النصاب المقرر = ٨٥ × ٣٠ = ٢٥٥٠

إذن من مقارنة الفاضل له عن حاجاته من دخله نجده دون النصاب فلا زكاة عليه.

٢ – حالات تطبيقية على زكاة إيرادات المهن الحرة

حالة (١)

طبيب له عيادة خاصة بها ثلاثة ممرضين وعامل، فإذا كانت إيراداته ومصروفاته بالريال السعودي خلال عام ١٤١٨هـ كالآتي:

٣٥٠٠٠ إيجار العيادة

٢٥٠٠٠ بدل سكن

٨٢٠٠٠ رواتب

٦٠٠٠٠ آلات طبية (معدل إهلاك ١٥٪) = ٩٠٠٠

١٥٠٠٠٠ أثاث (معدل إهلاك ١٠٪) = ١٥٠٠٠

٤٠٠٠٠ مكيفات (معدل إهلاك ١٠٪) = ٤٠٠٠٠

٢٥٠٠٠ أجهزة طبية (معدل إهلاك ٣٠٪) = ٧٥٠٠

٢٠٠٠٠ إيجار جهاز أشعة

١٠٠٠٠ أدوات طبية مستهلكة

٢٤٠٠٠ مصروفات كهرباء

٥٥٠٠ مواد تنظيف

٥٠٠٠ غيارات طبية

٤٠٠٠ كتب طبية

٩٠٠٠ أدوات مشتراة

١٣٠٠٠٠ إيرادات طبية

١٠٠٠٠٠ فحوصات عامة

٦٠٠٠٠ إيرادات المختبر

٧٠٠٠٠ إيرادات العمليات

٥٥٠٠٠ أتعاب حقن

٧٥٠٠٠ إيرادات الأشعة

المطلوب استخراج حساب الزكاة المستحقة على هذا الطبيب لعام ١٤١٨هـ إذا علم أن نفقات حاجاته الأصلية تقدر بمبلغ ٥٠٠٠ ريال وأن سعر الجرام للذهب خلال ذلك العام ٣٠ ريالا تقريبا.

الجواب

أولا : إيرادات العام

	ريال	
إيرادات طبية	١٣٠٠٠٠	
فحوصات عامة	١٠٠٠٠٠	
إيرادات المختبر	٦٠٠٠٠	
إيرادات عمليات	٧٠٠٠٠	
اتعاب حقن	٥٥٠٠٠	
إيرادات الأشعة	٨٥٠٠٠	
المجموع		٥٠٠٠٠٠

ثانيا: مصروفات العام

موارد : أدوات طبية مستهلكة	١٠٠٠٠	
غيارات طبية	٥٠٠٠٠	
كتب طبية	٤٠٠٠٠	
أدوية	٩٠٠٠	
مواد تنظيف	٥٥٠٠	
المجموع (لمصروفات الموارد)		٣٣٥٠٠
أجور : رواتب	٨٢٠٠٠٠	
بدل سكن	٢٠٠٠٠	
ايجار جهاز أشعة	٢٠٠٠٠	
المجموع (للرواتب)		١٢٢٠٠٠

إهلاك : ألات طبية ١٥٪ ٩٠٠٠

أثاث ١٠٪ ١٥٠٠٠

مكيفات ١٠٪ ٤٠٠٠

أجهزة طبية ٣٠٪ ٧٥٠٠

المجموع (للإهلاكات) ٣٥٥٠٠

مصروفات أخرى:

إيجار ٣٥٠٠٠

مصاريف كهرباء ٢٤٠٠٠

المجموع (للمصروفات الأخرى) = ٥٩٠٠٠

مجموع الكلي للمصروفات = ٢٥٠٠٠٠

صافي الإيراد في العام = (٥٠٠٠٠٠ ٢٥٠٠٠٠) = ٢٥٠٠٠٠

ثم يطرح صافي حاجات نفقاته الأصلية في العام = ٥٠٠٠٠

إذن يصبح وعاء الزكاة = ٢٥٠٠٠٠ ٥٠٠٠٠ = ٢٠٠٠٠٠

نصاب النقود = ٨٥ × ٣٠ = ٢٥٥٠

إذن الفاضل من دخله بعد خصم تكاليف الحصول على الدخل وما يلزم حاجاته الأصلية على النصاب ويخضع لزكاة النقود بمعدل ٢.٥٪ .

فتكون قيمة الزكاة المستحقة عن العام ١٤١٨هـ لهذا الطبيب عن دخله في عيادته الخاصة كالآتي : = (٢٠٠٠٠٠ × ٢٥) ١٠٠٠ = ٥٠٠٠ ريال

أما عن الشهر = ٥٠٠٠ / ١٢ = ٤١٦ ريالا تقريبا

الحالة (٢)

محاسب قانوني يعمل في مكتب خاص ، وكانت مصروفاته وإيراداته بالريال السعودي خلال عام ١٤١٨هـ

إيرادات العام = ٤٥٠٠٠٠

إيجار = ٢٤٠٠٠

رواتب = ١٢٠٠٠٠

مصروفات كهرباء = ٦٠٠٠

مكيفات (معدل إهلاك ١٠٪) = ٢٥٠٠٠

أجهزة حاسوب (معدل إهلاك ١٠٪) = ٣٠٠٠٠

أثاث (معدل إهلاك ١٠٪) = ١٥٠٠٠

مصروفات : تلفون، تلكس، بريد = ٥٠٠٠

المطلوب استخراج حساب الزكاة عليه خلال عام ١٤١٨هـ إذا كانت نفقات حاجاته الأصلية تقدر بمبلغ ٤٢٠٠٠ ريال وأن سعر جرام الذهب خلال ذلك العام ٣٥ ريالا تقريبا.

الجواب

أولا : الإيرادات ٤٥٠٠٠٠

ثانيا المصروفات:

إيجار = ٢٤٠٠٠

رواتب = ١٢٠٠٠٠

مصروفات كهربائية = ٦٠٠٠

إهلاك مكيفات = ٢٥٠٠

إهلاك أجهزة حاسوب = ٣٠٠٠

إهلاك أثاث = ١٥٠٠

مصروفات : تلفون وخلافه = ٥٠٠٠

نفقة حاجاته الأصلية = ٤٢٠٠٠

المجموع ٢٠٤٠٠٠

إذن صافي الإيراد : ٤٥٠٠٠٠ − ٢٠٤٠٠٠ = ٢٤٦٠٠٠

نصاب النقود = ٨٥ × ٣٥ = ٢٩٧٥

إذن الفاضل من دخله بعد خصم تكاليف الحصول على الدخل وما يلزم من حاجاته الأصلية يزيد عن النصاب ويخضع لزكاة النقود بمعدل ٢,٥٪ فتكون قيمة الزكاة المستحقة عليه لعام ١٤١٨هـ كالآتي:

(٢٤٦٠٠٠ × ٢٥) ١٠٠٠ = ٦,١٥٠ ريالا

أما عن الشهر فتكون ٦,١٥٠ ١٢ = ٥١٢,٥ ريال تقريبا .

الخاتمة في أهم النتائج

١- إن الرواتب والأجور والمهن الحرة أصبحت تمثل نسبة كبيرة من مصادر الدخل لدى الكثيرين من أفراد المجتمعات ، فارتفع بذلك عدد غير قليل إلى درجة الغنى مما يستوجب عليهم الزكاة

٢- إن هذه الزكاة تختص بالدخل وليست بالثروة أو رأس المال فالمقصود هنا الدخل الدوري والمتجدد.

٣- إن هذه الزكاة شخصية ، قياسا على سائر الزكوات الأمر الذي يستوجب مراعاة الأعباء العائلية والشخصية الضرورية للمكلف وتكاليف الحصول على الدخل والديون ، فإن بلغ الفاضل عن ذلك قيمة نصاب النقود زكي و إلا فلا.

٤- إن تقدير الحوائج الأصلية يختلف من شخص لآخر وذلك باختلاف ظروف كل فرد واختلاف أفراد الأسرة مما يجعل تقدير هذه الحوائج يخضع لتقدير المزكي نفسه طبقا لظروفه الخاصة وتقدير القائم على الزكاة .

٥- على الجهات المختصة تحديد تكاليف المعيشة دوريا (خلال كل عام) يراعى فيها الظروف المعيشية التي يعيشها الناس ، على أن يقدر ذلك بعناية ومن أهل الاختصاص ، حتى لا تؤخذ الزكاة من غير أهلها.

٦- يجب على كل موظف أو عامل أو صاحب مهنة حرة أن يتقي الله في كسبه فلا يبخل بحق الله إن كان مستحقا ، حتى يطهر نفسه وماله بهذه الشعيرة العظيمة وهي

الزكاة ، فإن لم تقم الجهات الرسمية بتحصيلها لزم على كل فرد القيام بذلك لأنها فريضة عينية - أي متعينة على من وجبت عليه.

المراجـــــع

[١] شحاتة ، حسين . *محاسبة الزكاة ، مفهوما ونظاما وتطبيقا* . القاهرة: دار التوزيع والنشر ، د.ت.

[٢] الشرباصي ، أحمد . *المعجم الاقتصادي الإسلامي*. بيروت : دار الجيل ، ١٤٠١هـ .

[٣] *المعجم الوسيط* . ط٢. القاهرة: مجمع اللغة العربية ، د.ت.

[٤] مالك ، الإمام مالك بن أنس . *الموطأ* . صححه وعلق عليه محمد فؤاد عبد الباقي . بيروت: دار إحياء التراث ، د.ت.

[٥] الغزالي ، محمد . *الإسلام والأوضاع الاقتصادية* . القاهرة: دار الصحوة للنشر ، ١٩٨٧م.

[٦] حلقة الدراسات الاجتماعية . *محاضرات عن الزكاة* . ط ٧ . دمشق: جامعة الدول العربية ، ١٣٧٢هـ/١٩٧٢م.

[٧] ابن قدامة ، موفق الدين أبو محمد عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة المقدسي . *المغني* . تحقيق عبد الله التركي وعبد الفتاح الحلو. ط ٣ . الرياض : دار عالم الكتب، ١٤١٧هـ / ١٩٩٧م.

[٨] القرضاوي ، يوسف ، *فقه الزكاة* . ط ١٢ . بيروت : مؤسسة الرسالة ، ١٤٠٦هـ / ١٩٨٥م.

[٩] ابن حجر ، أحمد بن علي العسقلاني . *فتح الباري* . د.م. : بيروت: المكتبة السلفية، .د.ت.

[١٠] الترمذي ، أبو عيسى ، محمد بن عيسى بن سورة . *سنن الترمذي*. إسطنبول: ، المكتبة الإسلامية باستنبول ، ١٩٨١م .

[١١] الألباني ، محمد ناصر الدين . *ضعيف الجامع الصغير وزياداته* . ط ٣. بيروت : المكتب الإسلامي، ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م.

[١٢] الجزائري ، أبو بكر جابر . *الجمل في زكاة العمل* . المدينة المنورة : مطابع الرشيد، ١٤٠٢هـ.

[١٣] وهبة ، محمد سعيد ، وعبدالعزيز جمجوم . *الزكاة في الميزان* . جدة : تهامة للنشر، ١٤٠٤/١٤٠٥هـ ، ١٩٨٤/١٩٨٨م .

[١٤] عطية ، محمد كمال . *حالات تطبيقية في الزكاة* . ط ١ . الإسكندرية: منشأة المعارف ، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م.

[١٥] سلطان ، سلطان بن محمد بن علي . *الزكاة ، تطبيق محاسبي* . الرياض : دار المريخ للنشر، د.ت.

[١٦] أبو السعود ، محمود . *فقه الزكاة المعاصر*. ط ٢. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع، ١٤٢١هـ/١٩٩٢م.

[١٧] البنا ، محمود عاطف . *نظام الزكاة والضرائب في المملكة العربية السعودية* . ط ١ . الرياض: دارالعلوم، ١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م.

[١٨] قحف ، محمد منذر . *المواد العلمية لبرنامج التدريب على تطبيق الزكاة في المجتمع الإسلامي المعاصر* . ط ١ . جدة: المعهد الإسلامي للبحوث والتدريب ، البنك الإسلامي للتنمية ، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٥هـ.

[١٩] قللي ، يحيى أحمد مصطفى . *دراسات في الزكاة والمحاسبة الضريبية ، مع التطبيق على المملكة العربية السعودية* . الرياض : دار المريخ ، د.ت.

[٢٠] مكي ، جمعة محمد . *زكاة الأموال وكيفية أدائها في الفقه الإسلامي* . القاهرة : دار الهدى ، د.ت.

[٢١] العقلة ، محمد . *أحكام الزكاة والصدقة* . ط ١ . عمان: مكتبة الرسالة الحديثة ، ١٤٠٢هـ / ١٩٨٢هـ.

[٢٢] *المجموعة السعودية لأنظمة الزكاة والصدقة والضرائب والطوابع والأوامر والقرارات والمنشورات الصادرة بشأنها* . جمع وترتيب سعيد محمد علي آدم . ط ٢ . جدة: دار الأصفهاني ، ١٣٨٢هـ.

[٢٣] *ندوة فريضة الزكاة وضريبة الدخل* . الرياض : الغرفة التجارية الصناعية ، المملكة العربية السعودية (المنعقدة في ١٥/٦/١٤١١هـ ، ١/١/ ١٩٩١م).

[٢٤] *مجلة البحوث الإسلامية* .(١٤٠٣/ ١٤٠٤هـ).

[٢٥] *أبحاث وأعمال مؤتمر الزكاة الأول* . الكويت : بيت الزكاة، ١٤٠٤هـ / ١٩٨٤م .

[٢٦] *اللائحة الزكاة لسنة ١٤١٣هـ /١٩٩٣م* . الخرطوم: ديوان الزكاة ، جمهورية السودان.

[٢٧] الأبجي ، كوثر. *محاسبة الزكاة والضرائب في دولة الإمارات العربية* . ط١. دبي: دار القلم ، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.

[٢٨] ابن كثير، الحافظ بن كثير القرشي الدمشقي . *تفسير القرآن العظيم*. ط ٥ . بيروت: مؤسسة الكتب ١٤١٦هـ /١٩٩٦م.

[٢٩] مسلم ، أبو الحسين مسلم بن الحجاج النيسابوري . *صحيح مسلم* . الرياض : رئاسة البحوث العلمية ، ١٤٠٠هـ / ١٩٨٠م.

[٣٠] ابن الأثير، علي بن أبي الكرم ، محمد بن عبد الكريم الشيباني . *أسد الغابة في معرفة الصحابة* . بيروت: دار إحياء التراث العربي ، د.ت.

[٣١] ابن سلام ، أبو عبيد القاسم بن سلام . *الأموال* . تحقيق محمد خليل هراس . بيروت : دار الكتب العلمية ، د.ت.

[٣٢] المركز الإسلامي لأبحاث الاقتصاد الإسلامي . *كتاب الاقتصاد الإسلامي*. ط١. مكة المكرمة: جامعة الملك عبد العزيز، ١٤٠٠هـ / ١٩٨٠م.

[٣٣] شحاتة، شوقي إسماعيل . *محاسبة زكاة العمل ، علما وعملا* . ط ١. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٠م.

[٣٤] *الاقتصاد الإسلامي ، بحوث مختارة من المؤتمر العالمي للاقتصاد الإسلامي* . جدة: جامعة الملك عبد العزيز، المركز العالمي لأبحاث الاقتصاد الإسلامي، ١٩٨٥م.

[٣٥] الكاساني ، علاء الدين أبو بكر بن مسعود . *بدائع الصنائع*. القاهرة: مطبعة الإمام ، ١٩٧٢م.

[٣٦] الخطيب ، الشربيني . *مغني المحتاج* . القاهرة : مطبعة مصطفى البابي الحلبي ، ١٩٥٨م.

[٣٧] القرافي ، شهاب الدين أحمد بن إدريس . *الذخيرة* . تحقيق محمد الحجي . ط ١. بيروت : دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٤م.

[٣٨] أبو داود سليمان بن الأشعث . *سنن أبي داود* . إسطنبول : دار الدعوة ، د .ت.

[٣٩] الحاكم ، أبو عبد الله محمد بن عبد الله . *المستدرك على الصحيحين* . ط ١ . حيدر آباد : مطبعة مجلس دائرة المعارف الإسلامية، ١٣٤١هـ.

[٤٠] الألباني ، محمد ناصر الدين . *صحيح سنن الترمذي* ، *باختصار السند*. ط ١. الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٤٠٩هـ / ١٩٨٩م.

[٤١] الألباني ، محمد ناصر الدين . *صحيح سنن ابن ماجة* . ط ١ . الرياض: مكتبة المعارف، ١٤١٧هـ/١٩٩٧م.

Zakat (Alms-Tax) of Salaries, Wages and Earnings of Free Professions

Ballah Al-Hassan Omar Mussad
Assistant Professor, Dept. of Islamic Studies, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. *Zakat* is of high importance in Islam, as it occupies the third pillar of Islam after the *shahadah* and the *salat*. There have been intensive studies pertaining to *zakat* by early and contemporary scholars, due to the fact that it is given a great importance by the Lawgiver and because it has a close relationship with the financial life of people. This study is mainly concerned with *zakat* of new financial earnings such as salaries, wages and earnings of private sectors. These items of income have a great value on man's daily life. This study revealed the juristic views concerning *zakat* of the above mentioned items, In addition, it highlights the evidence, the discussion and the preponderance. The research concluded the predominance of the opinion which states that *zakat* of the above mentioned items is obligatory. The study also gave an explanation about the methods, the rates and examples of how to apply it.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٧٠٥-٧٢٩ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

أهمية التربية الإسلامية في المحافظة على المال العام

عبدالرحمن صالح عبدالله
مستشار مناهج التربية الإسلامية، وزارة التربية والتعليم،
مسقط ، سلطنة عُمان

(قدم للنشر في ١٤٢٠/١٢/٢٩ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/٢/١٩هـ)

ملخص البحث. تهدف الدراسة إلى معرفة بعض مظاهر الاعتداء على المال العام، والأسباب التي تؤدي إلى ذلك، ثم تحديد دور التربية في المحافظة على المال العام. فالدراسة معنية بتوضيح المفاهيم والاتجاهات والأساليب التي يمكن أن يتبعها المربون للمحافظة على المال العام. ولتحقيق هذه الأهداف استخدم المنهج الوصفي التحليلي.

والمال في الاصطلاح كل ما له قيمة، ويمكن حيازته والانتفاع به. وهو في الاصطلاح ما يتوافر فيه ثلاثة شروط هي: أن يكون له قيمة، وأن يكون حيازة ذلك الشيء ممكنة، وأن يكون مما ينتفع به. والمال العام هو ما تعود ملكيته إلى الأمة.

حددت الآيات القرآنية التي وردت فيها كلمة المال. ثم صنف من تعلق بهم المال في إحدى الفئات التالية: مؤمن، وكافر، وعام؛ أي لم يحدده النص. أما فيما يتعلق بالاتجاه نحو المال كما جاء في تلك الآيات، فقد صنف في إحدى الفئات التالية: اتجاه إيجابي، واتجاه سلبي، وسكوت عن الاتجاه؛ أي أن المال لم يمدح ولم يذم.

لقد أثبتت نتائج الدراسات التي أجريت في عدد من الدول الغربية أن من بين العوامل المؤدية إلى الاعتذار: ضعف سيطرة الأسرة على أفرادها، وإضفاء صفة البطولة على بعض تصرفات المجرمين، وتعاطي المخدرات، وفقد بعض الطلاب الطموح للوصول إلى مستوى تحصيلي مناسب. وأوضحت الدراسة أهمية اكتساب الطلاب بعض المفاهيم الأساسية، مثل: المال العام، والاستخلاف والتسخير، والجزاء، والدولة، والعبادة. ومراقبة النفس ومحاسبتها أهم قيمة ينبغي غرسها في النفوس. ولا بد أن يستشعر الفرد أن الله سبحانه وتعالى يراقبه في كل تصرف يقوم به. وهذا لا يتحقق إلا بتنوع أساليب التعليم والتعلم. وأبرزت الدراسة أهمية القدوة في تنمية قيمة المحافظة على المال العام.

مقدمـــــــة

خلق الله ﷻ الإنسان وكرمه ، وهيأ له الأسباب التي تساعده على حمل الأمانة التي كلف بها . وكل إنسان يعيش في بيئة اجتماعية ، وتحيط به بيئة طبيعية مسخرة له . قال ﷻ : ﴿ أَلَمْ تَرَوْا أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ ﴾ [لقمان: ٢٠] ، فهذه الآية الكريمة تبين أن كل ما في السماوات من شمس ، وقمر ، ونجوم ، وكل ما في الأرض من معادن ، وبحار ، وأنهار ، وثمار ، هي لمنفعة الإنسان [١ ، جـ١ ، ص١٥٩].

والإنسان لديه ميل فطري لامتلاك بعض ما يوجد في بيئته ، فكل فَرْدٍ من أفراد أي مجتمع من المجتمعات يميل لامتلاك بيت خاص به ، ويحب أن يكون لديه مال ينفق منه على نفسه ؛ لكنه في الوقت ذاته يشارك غيره استخدام أشياء أخرى لا تخضع للملكية الفردية ، مثل الأنهار ، وشواطئ البحار ، والطرقات العامة . وقد يحسن المرء استخدام ماله الخاص ، وما يشترك فيه من مال مع الآخرين ، كما أنه قد يستخدمه بصورة سيئة . وهذا يعتمد على عوامل عدة يأتي في مقدمتها نوعية التربية التي يتلقاها الفرد . فبعض السفهاء يبذرون أموالهم ، ولا ينتفعون بها. ووصف القرآن الكريم المبذرين بأنهم إخوان الشياطين . وهناك عدد أكبر من هؤلاء يقومون بالاعتداء على الممتلكات العامة التي يشترك المجتمع في الانتفاع بها. وظاهرة الاعتداء على الممتلكات العامة أو سوء استخدامها تنتشر في المجتمعات بدرجات متفاوتة . ولا يكاد يخلو منها مجتمع واحد. والاعتداء أو سوء الاستخدام قد يقع من أفراد ينتمون لفئات عمرية مختلفة ؛ أي قد يقترفه الصغار والكبار. ويترتب على هذا الاعتداء خسارة كبيرة لأفراد المجتمع جميعا.

لقد عني المسلمون بتنظيم موارد الدولة منذ صدر الإسلام ؛ وتجلى حرصهم في ظهور المؤلفات التي تبحث في هذا المجال ، ومن هذه المؤلفات : كتاب *الخراج* لأبي يوسف القاضي المتوفى عام ١٨٢هـ/٧٩٨م ، وكتاب *الخراج* ليحيى بن آدم القرشي المتوفى عام ٢٠٣هـ/٨١٨ م، وكتاب *الأموال* لأبي عبيد القاسم بن سلام المتوفى عام ٢٢٤هـ/٨٣٨ م. كما أن الدول المعاصرة تحرص على ضبط مواردها كي تنفق منها على المشاريع التنموية ؛ ولهذا ازدادت أهمية التخطيط

وبخاصة في مجال الواردات والمصروفات. كما قامت الدول بسن تشريعات للمحافظة على وارداتها وللمحافظة على ممتلكاتها.

ومع أن المحافظة على المال العام من القضايا المهمة التي تهم التربية ، إلا أن الدراسات التي تبحث في هذا الموضوع في البلاد العربية شديدة الندرة. وبالرجوع إلى قاعدة البيانات التربوية ERIC اتضح أن مئات الدراسات أجريت في الغرب في السنوات الخمس الأخيرة ؛ بينما لم أحصل بعد الاستعانة بمركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية ـ وهو مركز متخصص ، وبه بنك معلومات إسلامي متميز ـ إلا على بضع دراسات ؛ ولم يناقش أي منها البعد التربوي للقضية. ولهذا فإن مشكلة الاعتداء على المال العام مشكلة جديرة بالدراسة.

أهداف الدراسة

للدراسة مجموعة من الأهداف التي يمكن تحقيقها من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية :

١ـ ما مفهوم التربية ؟

٢ـ ما مفهوم المال ؟

٣ـ ما مفهوم المال العام ؟

٤ـ ما موقف الإسلام من المال ؟

٥ـ ما مظاهر الاعتداء على المال وما أسبابه ؟

٦ـ ما المفاهيم التي يجب أن تغرسها التربية للمحافظة على المال العام؟

٧ـ ما القيم والاتجاهات التي يجب تنميتها للمحافظة على المال العام؟

٨ـ ما الأساليب التي يمكن اتباعها للمحافظة على المال العام؟

منهجية الدراسة

المنهج البحثي الملائم لتحقيق أهداف الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي . ويقوم هذا المنهج على وصف الظاهرة ، وتحليلها إلى عناصرها المكونة لها ، ثم استخلاص النتائج . ويظهر هذا المنهج بوضوح عند استقصاء مفهوم المال في القرآن الكريم ، فقد حُدِّدَتْ الآيات القرآنية

الكريمة التي ورد فيها ذكر كلمة المال . ثم حدَّدَ من يتعلق به المال في كل آية ، كما رُصِدَ موقف القرآن الكريم من المال إيجاباً أو سلباً أو حيادا. وهذا التحليل ساعد على استخلاص مفهوم واضح للمال مشتق من الآيات القرآنية الكريمة .

مفهوم التربية

التربية عملية متكاملة هدفها تنشئة الفرد تنشئة تشمل النواحي النفسية، والعقلية، والاجتماعية، والجسمية، وغيرها . والله ﷻ رب العالمين ، وهو مربي البشرية . وكلمتا الرب والتربية مشتقان من مصدر واحد ؛ فمفهوم الربوبية يتضمن التربية والعناية بالإنسان [١ ، جـ١ ، ص٥٦] ؛ وفي هذا دلالة واضحة على عظم أهمية التربية . كما أن إشارة القرآن الكريم إلى تلقي آدم عليه السلام كلمات من ربه تدل على أن التربية التي عاشت في ظلها البشرية أولا كانت تربية مهتدية.

ولقد نشأت فيما بعد مجتمعات انحرفت عن طريق الهداية ، وتبنت نظريات تربوية خاصة بها . ولا مجال لمناقشة النظريات المتعددة في هذه الدراسة ، ويكفي أن يشار إلى أن كل مجتمع يدين بعقيدة معينة له نظريته التربوية الخاصة به المنبثقة عن تلك العقيدة . ولا يستطيع أي مجتمع أن يتبنى النظرية التربوية لمجتمع آخر دون أن يتخلى عن عقيدته أو يجري تحويراً فيها . فالتربية لا تستعار ولا تستورد ؛ بل هي ذات صلة وثيقة بعقيدة المجتمع ومبادئه التي يؤمن بها . وهذا لا ينفي وجود نقاط التقاء بين النظريات التربوية ، كما أنه لا يتعارض مع تبادل الخبرات بين المجتمعات في المجال التربوي . فالأمة الحية هي التي تستفيد من خبرات غيرها ؛ سواء أكان ذلك في المجال الصناعي ، أم التجاري ، أم التربوي .

والتربية لها أركان ، من أهمها : المتعلم ، والمنهاج ، والمعلم . والمنهاج يقوم على أسس، هي : الأساس العقدي ، والأساس النفسي ، والأساس الاجتماعي ، والأساس المعرفي. وتختلف نظرة المربين إلى مفهوم عملية التعليم التي تعد جوهر العملية التربوية . ويمكن تلخيص أبرز الاتجاهات فيما يلي :

١ـ *الاتجاه المعرفي*. الذي يركز على الطريقة التي تقدم بها المعلومات ؛ فنقل المعلومات إلى الطالب أهم ما يجب أن يركز عليه المعلمون . ونجد داخل هذا الاتجاه أكثر من مدرسة ؛ فبعض المربين يرى أن حشو أذهان الطلاب بأكبر قدر ممكن من المعلومات هو ما ينبغي عمله ؛ بينما يرى آخرون أن على المعلم تقديم المعلومات وترك الطالب يتفاعل معها ، ويختار ما يراه مناسباً منها . إنهم يعطون مجالا أكبر للتفكير القائم على الاستبصار .

٢ـ *الاتجاه السلوكي* . يركز أنصار هذا الاتجاه على تعديل السلوك من خلال ضبط المثيرات والاستجابات . فالمثير يحدث استجابة معينة ؛ فإذا كانت الاستجابة مرغوبا فيها عززت وقدم لها التدعيم المناسب دون تأخير ، وإذا كانت غير مرغوب فيها عوقبت أو أهملت.

٣ـ *الاتجاه الاجتماعي* . يرى بعض المربين أن التعليم في جوهره عملية اجتماعية ؛ فهي تتم في وسط اجتماعي ، وتهدف إلى إعداد الفرد كي يكون متوافقاً مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها. ولهذا لا يجوز أن تغفل التربية البعد الاجتماعي ؛ وبخاصة الطريقة التي يتفاعل بها الطلاب مع بعضهم ، ومع معلميهم .

٤ـ *الاتجاه الفردي* . يرى أنصار هذه الاتجاه أن مشاعر الطالب واتجاهاته هي محور العملية التربوية ، ولا يجوز أن يفرض عليه ما يتعارض مع اتجاهاته ، أو ما لا يستطيع فهمه. ولهذا يركز المربون أصحاب الاتجاه الفردي على تفريد التعليم ، ويعنون الفروق الفردية عناية كبيرة ، ويطالبون أن يتقدم كل طالب في التعلم بالقدر الذي تسمح به قدراته [٢ ، ص ص٢٤٩-٢٥١].

إن النظرة المتأنية في الاتجاهات السابقة تقود إلى الاستنتاج بأن المعرفة ، والسلوك ، ورعاية مشاعر الفرد ، والروح الاجتماعية لديه ليست اتجاهات متناقضة ؛ بل هي مظاهر متعددة للعملية التربوية . فالمربي لا يحقق أهدافه إلا إذا كانت لديه معرفة يستخدمها لإحداث تغيير في أولئك الذين يشرف على تربيتهم . وهناك انسجام وتناغم بين الجانب الفردي والجانب الاجتماعي في النفس الإنسانية . وهذا يظهر بوضوح في قوله ﷻ : ﴿إِن يَكُن مِّنكُمْ عِشْرُونَ صَٰبِرُونَ يَغْلِبُواْ مِاْئَتَيْنِ وَإِن يَكُن مِّنكُم مِّاْئَةٌ يَغْلِبُوٓاْ أَلْفًا مِّنَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ ﴾ [سورة الأنفال ، الآية ٦٥]. فهذه الآية الكريمة تشير إلى عدد الكفار الذين يستطيع المؤمن

مواجهتهم في ساحة القتال . فالمؤمن يستطيع أن يواجه عشرة من الكفار ؛ ولكن الخطاب جاء على صورة الجماعة ؛ مما يدل على أن الفرد يستمد بعض خصائصه من الجماعة التي ينتمي إليها.

والسلوك هو المحصلة النهائية التي تهدف إليها التربية ؛ فلا خير في معرفة لا تؤدي إلى عمل مفيد . ونجد في كثير من الآيات القرآنية ربطاً بين الإيمان والعمل الصالح . ومثال ذلك قوله ﷻ : ﴿ قَدْ أَفْلَحَ ٱلْمُؤْمِنُونَ ۝ ٱلَّذِينَ هُمْ فِى صَلَاتِهِمْ خَـٰشِعُونَ ۝ وَٱلَّذِينَ هُمْ عَنِ ٱللَّغْوِ مُعْرِضُونَ ۝ وَٱلَّذِينَ هُمْ لِلزَّكَوٰةِ فَـٰعِلُونَ ۝ وَٱلَّذِينَ هُمْ لِفُرُوجِهِمْ حَـٰفِظُونَ ۝ ﴾ [سورة المؤمنون ، الآيات ١-٥] .فالعمل من مقتضيات الإيمان ولوازمه.

وهكذا يبدو واضحاً أن التربية عملية مقصودة ، هدفها العناية بالإنسان الفرد ، وبالمجتمع الذي يعيش فيه . وهي تسعى لإكساب الفرد سلوكا مرغوبا فيه . والعلم الذي تقدمه التربية للمتعلمين علم نافع يؤدي إلى تعديل السلوك نحو الأحسن . ولكي يتضح مفهوم التربية فإنه لا بد من ذكر الحقائق التالية :

- ليست التربية مجموعة من المعارف والحقائق وحسب ؛ وإن كانت هذه تدخل في العملية التربوية .

- ليست التربية مجرد نقل للمعلومات من الكتب أو أذهان المربين إلى الطلاب ؛ وإن كانت تنطوي على اكتساب الطلاب معارف ومعلومات .

- ليست التربية مجرد عملية تحفيظ لنصوص معينة ؛ وإن كان حفظ بعض النصوص من الأهداف التي تسعى إليها التربية .

- ليست التربية مجرد ضبط لسلوك الطلاب ضبطا صارما ؛ فضبط السلوك لا يفرض على الطلاب فرضاً ، كما أنه لا بد من إدراك أن ضبط السلوك في الصف ليس هدفاً في حد ذاته ؛ بل إجراء يقصد به توجيه الطلاب إلى القيم والمثل العليا .

- ليست التربية اهتماماً بالجانب الفردي في الإنسان على حساب الجوانب الأخرى ، وهي ليست كذلك ترجيحاً للجانب الاجتماعي على الجانب الفردي . فالتربية الصحيحة هي التي توازن بين جوانب النفس الإنسانية ؛ ولا تضحي بأي منها لصالح الجوانب الأخرى .

مفهوم المال

المال لغة ما يمتلكه الإنسان من الأشياء ، وجمعها أموال . وقد أطلق المال في الأصل على ما يمتلكه المرء من الذهب والفضة ، ثم توسع المفهوم ودخل فيه امتلاك الحيوانات وغيرها من المخلوقات [٣، جـ١١ ، ص٦٣٥ -٦٣٦] . والمال في الاصطلاح كل ما له قيمة ، ويمكن حيازته والانتفاع به. وفي اصطلاح الفقهاء لا يعد الشيء مالاً إلا إذا توفر فيه ثلاثة شروط هي :

١ـ أن يكون له قيمة ؛ ولهذا يلزم كل من أتلف عن قصد شيئاً ذا قيمة دفع ثمن ما أتلف .

٢ـ أن يكون حيازة ذلك الشيء ممكنة ؛ ولذلك فإنه لا يعد الهواء وضوء القمر من الأموال .

٣ـ أن يكون مما ينتفع به ؛ فكل ما لا ينتفع به ، مثل لحم الميتة ، أو الطعام الفاسد ، لا يعد مالاً . أما الأنعام ، وميتة السمك ، وميتة الجراد ، فإنها مال. ومن هنا يبدو بوضوح أن مفهوم المال مرتبط بالقيم التي يؤمن بها المجتمع ؛ فالخنزير مال في المجتمعات غير الإسلامية التي تبيح أكله ، وتستخدمه في أغراض متعددة منه وهو خلاف ذلك في المجتمع الإسلامي الذي يعد أكله محرماً [٤ ، جـ٤ ، ص٤٠].

إن المال من الأسس المهمة التي تُبْنَى عليها الحضارات . والقرآن الكريم يشير إلى هذه الأهمية الكبيرة للمال في قوله ﷻ: ﴿ وَلَا تُؤْتُوا۟ ٱلسُّفَهَآءَ أَمْوَٰلَكُمُ ٱلَّتِى جَعَلَ ٱللَّهُ لَكُمْ قِيَٰمًا وَٱرْزُقُوهُمْ فِيهَا وَٱكْسُوهُمْ وَقُولُوا۟ لَهُمْ قَوْلًا مَّعْرُوفًا ﴾ [سورة النساء ، الآية ٥]. ولدى تفسير هذه الآية الكريمة ذكر أحد العلماء أن المال يساعد على تحقيق سعادة الإنسان ، وبه يتقدم العلم ، ويتحقق النصر على الأعداء [١ ، جـ٤ ، ص٢٤٨] . فالإعداد للقاء الأعداء يحتاج إلى الأموال الكثيرة ؛ وهذه الحقيقة تؤيدها من التاريخ الإسلامي وقائع معروفة ؛ فقد تنافس الصحابة رضوان الله عليهم لتجهيز جيش العسرة زمن الرسول ﷺ . والأمم المعاصرة التي تفتقر إلى المال تقع ضحية البنك الدولي والقروض الربوية ؛ ولهذا نجد بعض دول العالم النامي عاجزة عن دفع قيمة ربا القروض التي وقعت تحت وطأتها . وغير خاف أن المجتمعات الغربية استغلت حاجة بعض المجتمعات إلى الأموال فربطت بين تقديم المساعدات ونشر معتقداتها ،

وأفكارها ، وأهدافها السياسية. ولعل هذا هو الذي يفسر انتشار النصرانية في أوساط بعض المجتمعات في جنوبي شرقي آسيا. ولا بد من التأكيد هنا على أن الإقرار بأهمية المال لا يجوز أن يفهم منه التقليل من أهمية الإيمان ؛ سواء أكان ذلك في بناء الحضارة ، أم في مجال التصدي للأعداء. وإذا كانت بعض الفلسفات التي اندثرت تعلل سير التاريخ الإنساني بالعوامل المادية ؛ فإن الإنسان المسلم يرفض هذه النظرة الأحادية. إنه لا يغفل قيمة المال ؛ ولكنه في الوقت نفسه لا يعده العامل الوحيد المفسر لقيام الأمم والحضارات. فالإيمان بالله سبحانه وتعالى يفجر من الطاقات ما تعجز عنه العوامل المادية كلها.

ويقسم الفقهاء المال تقسيمات عدة . فالمال باعتبار مدى الانتفاع به يقسم إلى قسمين : مال متقوَّم ؛ وهو كل ما أباح الشرع الانتفاع به ، ومال غير متقوم ؛ ويشمل كل ما لا يجوز الانتفاع به إلا في حالات الضرورة مثل الخمر. والمال باعتبار استقراره في محله نوعان : عقار ؛ وهو ما لا يمكن نقله من مكان لآخر مثل الدور والأراضي ، ومال منقول ؛ وهو ما يمكن نقله من مكان لآخر مثل النقود والسلع التجارية . والمال باعتبار بقاء عينه نوعان : استهلاكي واستعمالي . والمال الاستهلاكي هو المال الذي لا ينتفع به إلا باستهلاك عينه ، مثل : الطعام والوقود . والمال الاستعمالي هو الذي يمكن الانتفاع به مع بقاء عينه ، مثل : الدور ، والكتب [٤ ، جـ٤ ، ص ص٤٣-٥٤]. والمال باعتبار من يمتلكه نوعان : مال عام ، ومال خاص .

مفهوم المال العام

المال الخاص هو ما أعطي حق التصرف فيه لفرد أو مجموعة من الأفراد ، والمال العام هو ما تعود ملكيته إلى الأمة . وقد حافظ الخليفة الراشدي عمر بن الخطاب رضي الله عنه على أرض السواد - وهي الأراضي الخصبة المزروعة في جنوبي العراق - ولم يقسمها بين المسلمين حتى تظل موردا ثابتا لبيت المال [٥ ، ص٦٠] . ومن الأمثلة على المال العام في العصر الحديث دخل الدولة من النفط أو الصناعات ، والمرافق العامة التي تضعها تحت تصرف أبناء الأمة جميعاً ، مثل المدارس ، والمستشفيات ، والطرقات العامة ، والجسور ، والقلاع ، والحصون . فالمال العام يشمل أموالاً

منقولة وأخرى غير منقولة [٦، ص٧٤]. والمال لا يكون عاماً إلا إذا توافر فيه شرطان، هما[٧، ص ص١١-١٢] :

١ـ أن يكون خاصاً بالأمة أو الدولة .

٢ـ أن يخصص للمنفعة العامة ؛ فالأصل في المال العام أن يكون حقاً لجميع أفراد الأمة .

والمال العام يرتبط بمفهوم الدولة والوظائف التي تقوم بها . ففي العصور السابقة كان الأفراد يتولون مهمة التربية ونشر التعليم . وأخذ إشراف الدولة على التعليم يتزايد في القرون الأخيرة وبخاصة بعد النصف الثاني من القرن العشرين . وأصبحت الدولة في معظم المجتمعات ملزمة بفتح المدارس وتعليم أبنائها فترة زمنية محددة تطول أو تقصر بناء على عوامل عدة منها مدى قدرة الدولة على الإنفاق . فمقدار المال العام الذي ينفق على المؤسسات التربوية في تزايد مستمر ؛ وهذا ينطبق على مجالات أخرى مثل الطرقات والمستشفيات . فتعدد وظائف الدولة ونموها أدى إلى اتساع نطاق تعامل جمهور الناس مع المال العام.

ثم إن مفهوم المال العام يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالعقيدة التي يؤمن بها مجتمع معين أو أمة معينة . ففي الفلسفة الاشتراكية يحتل المال العام مساحة واسعة مقارنة بالمساحة التي يحتلها في المجتمعات الإسلامية أو تلك التي تؤمن بالنظام الرأسمالي . فالدولة في الفلسفة الاشتراكية التي مثلها الاتحاد السوفييتي قبل انهياره هي التي تملك المصانع والمزارع . أما في المجتمعات الرأسمالية الغربية فيعطى المجال واسعاً للجهد الفردي . ولهذا فإن ما يعد مالاً عاماً في دولة قد لا يكون كذلك في دولة أخرى .

ومهما كان نوع الفلسفة أو العقيدة التي تؤمن بها الدولة ، فإنه لا مناص من قيام الدولة بسن تشريعات تكفل حسن استخدام الأفراد للمال العام . فسلطات المرور تضع أنظمة وتعليمات تنظم مرور الشاحنات فوق الجسور ، والسلطات المشرفة على الحدائق العامة تحدد ما ينبغي مراعاته ، وما لا ينبغي عمله في هذه الحدائق . لكن الذي لا بد منه هو عدم تعارض ما تسنه الدولة من تشريعات مع المبدأ الأساسي الذي يقوم عليه المال العام وهو المساواة بين الأفراد فيما يتعلق بحرية الانتفاع بهذا المال [٨، ص٥٤] . وغني عن البيان أن حرية الأفراد في استخدام المال العام ليست مطلقة ؛ فالحرية المطلقة تؤدي إلى خراب المال العام .

إن التفريق في المعنى بين مفهوم المال العام ومفهوم المال الخاص لا يقتضي وجود تعارض بينهما . فالمال العام ينتفع به أفراد الأمة جميعاً ، وكأن كلاً منهم له حق فيه . والإنسان العاقل يحافظ على ماله الخاص وعلى المال العام . ولقد حث القرآن الكريم على عدم أكل أموال الناس بالباطل في قوله ﷻ : ﴿ وَلَا تَأْكُلُوٓاْ أَمْوَٰلَكُم بَيْنَكُم بِٱلْبَٰطِلِ وَتُدْلُواْ بِهَآ إِلَى ٱلْحُكَّامِ لِتَأْكُلُواْ فَرِيقًا مِّنْ أَمْوَٰلِ ٱلنَّاسِ بِٱلْإِثْمِ وَأَنتُمْ تَعْلَمُونَ ﴾ [سورة البقرة ، الآية ١٨٨].

ففي هذه الآية الكريمة يأمر الله ﷻ بالمحافظة على أموال الناس ؛ والمال العام داخل بكل تأكيد في أموال الناس ؛ لأن المال العام لمنفعتهم . وهذا الربط الجلي بين المال العام والمال الخاص لا نظير له في أية فلسفة من الفلسفات الوضعية . ولهذا فإن التعرف إلى نظرة الإسلام إلى المال تزيد البحث جلاء ووضوحا .

موقف الإسلام من المال

تكررت كلمة مال في القرآن الكريم ستاً وثمانين مرة في صيغة المفرد والجمع . وقد جاءت نكرة ، ومعرفة بأل التعريف ، ومضافة إلى ضمير المفرد الغائب " أمواله ، " وضمير الجمع المخاطب " أموالكم ، " وضمير الجمع الغائب "أموالهم ، " وضمير الجمع المتكلم "أموالنا." كما أضيفت الكلمة إلى لفظ الجلالة في آية واحدة . واقترن المال بالبنين أو الأولاد في أكثر من ثلاثين آية قرآنية .

لقد أضيف المال إلى لفظ الجلالة "الله" في الآية (٣٣) من سورة النور ؛ وبالنظر في الآيات التي أضيف فيها المال للإنسان ؛ يتبين أن من يتعلق به يقع في إحدى الفئات التالية : مؤمن ، وكافر ، وعام ؛ أي لم يحدده النص. أما فيما يتعلق بالاتجاه نحو المال كما جاء في تلك الآيات فإنه لا يخرج عن إحدى الفئات التالية : اتجاه إيجابي ، واتجاه سلبي ، وسكوت عن الاتجاه ؛ أي أن المال لم يمدح ولم يذم . وجدول رقم ١ يبين عدد الآيات القرآنية لدى كل فئة من الفئات السابقة في كل من الاتجاهات الثلاثة .

جدول رقم ١. الآيات القرآنية موزعة حسب الإتجاه والفئة

الاتجاه / الفئة	إيجابي	سلبي	غير محدد	المجموع
مؤمن	٣٨	٤	٤	٤٦
كافر	١	٣١	-	٣٢
عام	٤	٣	-	٧
المجموع	٤٣	٣٨	٤	٨٥

يظهر من جدول رقم ١ أن ارتباط المال بالمؤمنين هو الأكثر تكراراً مقارنة بالفئتين الأخريين ؛ لوروده في ستة وأربعين موضعاً ، وأن الاتجاه الذي نجده في القرآن الكريم نحو المال عند المؤمنين اتجاه إيجابي في أغلبيته . ومن المظاهر الدالة على الموقف الإيجابي نحو المال الذي ارتبط بالمؤمن ما يأتي :

١. يحرم القرآن الكريم أكل أموال اليتامى ؛ وفي هذا حث للمحافظة على المال .

٢. يباعد الله سبحانه وتعالى بين النار والمؤمن الذي ينفق في سبيل الله سبحانه وتعالى .

٣. المؤمنون يجاهدون في سبيل الله سبحانه وتعالى بأموالهم وأنفسهم .

٤. المال من أسباب قوامة الرجل على المرأة ؛ فالرجل ملزم بتقديم المهر للزوجة ، والإنفاق على أسرته [١ ، جـ٥ ، ص٥٥] .

٥. الله سبحانه وتعالى يشتري المال من المؤمن بالجنة لقوله سبحانه وتعالى : ﴿ ۞ إِنَّ ٱللَّهَ ٱشْتَرَىٰ مِنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ أَنفُسَهُمْ وَأَمْوَٰلَهُم بِأَنَّ لَهُمُ ٱلْجَنَّةَ ﴾ [سورة التوبة ، الآية ١١١].

٦. ينهى الله سبحانه وتعالى عن تمكين السفهاء من التصرف في الأموال لقوله سبحانه وتعالى : وَلَا تُؤْتُوا۟ ٱلسُّفَهَآءَ أَمْوَٰلَكُمُ ٱلَّتِى جَعَلَ ٱللَّهُ لَكُمْ قِيَـٰمًا وَٱرْزُقُوهُمْ فِيهَا وَٱكْسُوهُمْ وَقُولُوا۟ لَهُمْ قَوْلًا مَّعْرُوفًا ﴿٥﴾ [سورة النساء ، الآية ٥٥]. ومع أن معظم الآيات التي يتعلق المال فيها بالمؤمن تحمل اتجاهاً إيجابياً نحو المال ؛ إلا أن بعضها يحمل اتجاها سلبيا . فالقرآن الكريم يحذر المؤمنين من

تقديم حب المال على حب الله ﷻ والرسول ﷺ والجهاد [انظر سورة التوبة ، الآية ٢٤] ، كما يحذرهم من فتنة المال والولد [انظر سورة الأنفال ، الآية ٢٨] . ولم يتحدد الاتجاه نحو المال في أربع من الآيات التي تتعلق بالمؤمن ؛ فطالوت لم يؤت سعة من المال ، وهود عليه السلام لا يسأل قومه مالاً لقاء دعوته إياهم إلى الإيمان ، والله ﷻ يبتلي المؤمن بالمال ؛ أي أن المال وسيلة من وسائل الابتلاء [انظر سورة النساء، الآية ١٥٥] .

وارتبط المال بالكفر اثنتين وثلاثين مرة في القرآن الكريم . والاتجاه الذي نجده في القرآن الكريم نحو ارتباط المال بالكافر إيجابي في آية واحدة، وسلبي في سائر الآيات الأخرى . فالله ﷻ أورث المؤمنين أموال اليهود في المدينة المنورة؛ والمؤمن لا يرث إلا طيبا . أما المظاهر السلبية لموقف الكافر من المال فمتعددة ، منها :

١- يغتر الكافر بالمال ؛ ويبتعد نتيجة لذلك عن طريق الهداية . فالكافر يموت وهو منشغل بالأموال ؛ فلا يفكر في مصيره بعد الموت .

٢- يعطي الكافر نفسه حرية التصرف في المال ؛ ولهذا فإنه يرفض كل نصيحة تقدم له وتتضمن حثا على مساعدة الفقراء .

٣- المال سبب في قلق الكافر في الحياة الدنيا وعدم راحته ، ويوم القيامة يعذب بسببه [سورة التوبة ، الآية ٥٥] .

٤- يفقد المال الكافر القدرة على الرؤية الصحيحة للأحداث؛ ولهذا يظن أن ماله لن يزول، ويصبح المال ميزان المفاضلة عنده. ويظهر هذا بوضوح في قوله ﷻ : ﴿ وَكَانَ لَهُۥ ثَمَرٌ فَقَالَ لِصَٰحِبِهِۦ وَهُوَ يُحَاوِرُهُۥٓ أَنَا۠ أَكۡثَرُ مِنكَ مَالٗا وَأَعَزُّ نَفَرٗا ﴿٣٤﴾ " ﴾ [سورة الكهف ، الآية ٣٤].

لم يرتبط المال في سبع آيات قرآنية بفئة محددة ، بل ذكر المال دون إضافة لأحد ، أو أضيف للناس. وجاء الاتجاه نحو المال إيجابياً في أربع آيات ، وسلبياً في ثلاث منها. ومن الآيات التي تحمل الاتجاه الإيجابي قوله ﷻ : ﴿ وَمَآ ءَاتَيۡتُم مِّن رِّبٗا لِّيَرۡبُوَاْ فِيٓ أَمۡوَٰلِ ٱلنَّاسِ فَلَا يَرۡبُواْ عِندَ ٱللَّهِۖ وَمَآ ءَاتَيۡتُم مِّن زَكَوٰةٖ تُرِيدُونَ وَجۡهَ ٱللَّهِ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلۡمُضۡعِفُونَ ﴿٣٩﴾ ﴾ [سورة الروم ، الآية

٣٩] . فالقرآن يحث على المحافظة على أموال الناس ، ويحذر من أكل الربا. ثم إن كثيرا من الرهبان يأكلون أموال الناس بالباطل [انظر سورة التوبة ، الآية٣٤] . أما الآيات التي تحمل الاتجاه السلبي فتشير إلى أن الحياة الدنيا بما فيها من أموال وأولاد لهو ولعب وزينة [انظر سورة الحديد، الآية ٢٠] ؛ فالمال في الآخرة لا ينفع إلا من أتى الله بقلب سليم [انظر سورة الشعراء : الآية ٨٨].

إن موقف الإسلام من المال واضح لا غموض فيه . فالمال ليس شراً يجب على المؤمن محاربته أو الخلاص منه ؛ كما أنه ليس هدفاً في حد ذاته يستحق أن يعمل الإنسان من أجله جُلَّ حياته . إنه وسيلة تعين الإنسان على الحياة ، ونعمة من الله سبحانه وتعالى تستحق الشكر والعبادة . والمال له بعد نفسي ؛ فقد يولد في النفس اتجاها إيجابياً ، أو اتجاها سلبيا ؛ ولهذا يجدر بالإنسان أن لا ينسيه المال الحقائق الجلية ، وأن لا يتخذه هدفا . فالمال يكتسب بالطريق الحلال ؛ ولا يصح اكتسابه بطرق تنطوي على الظلم ، مثل أكل مال الناس غصبا ، أو عن طريق الربا .

والإسلام يحافظ على المال سواء أكان المال مالاً عاماً أم خاصا. ومن الأدلة على حرص الإسلام على المال الخاص قوله ﷺ في حجة الوداع : "فإن دماءكم وأموالكم وأعراضكم عليكم حرام كحرمة يومكم هذا في بلدكم هذا في شهركم هذا" [٩ ، جـ٣، ص١٣٢٩] . فمن الواضح إذن حرمة المال . وقد قرر الإسلام عقوبات على كل من يعتدي عليه بالسرقة ، أو الغصب ، أو الغش .

والمال في الحقيقة لله سبحانه وتعالى ، ومصداق ذلك قوله سبحانه وتعالى : ﴿ لِلَّهِ مُلْكُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَمَا فِيهِنَّ وَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌۢ ﴾ [سورة المائدة ، الآية ١٢٠] ، فالإنسان ليس مالكاً حقيقياً للمال ؛ بل هو مستخلف فيه بنص القرآن الكريم : ﴿ ءَامِنُواْ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ وَأَنفِقُواْ مِمَّا جَعَلَكُم مُّسْتَخْلَفِينَ فِيهِ ﴾ [سورة الحديد ، الآية ٧] . فالإنسان المؤمن يتصرف في المال وفق ما شرعه الله سبحانه وتعالى . وكون الإنسان مستخلفاً في المال لا يعني نزعه منه دون مبرر ؛ إذ لم يحدث في تاريخ الإسلام أن أخذ مال غني بغير رضاه وأعطي لفقير [٤ ، جـ٥ ، ص ٥١٦]. ومع هذا فالمال له بعد اجتماعي ؛ لأن المال مال الله ، والناس عباد الله. ولهذا وجب الإنفاق من المال على أبناء

المجتمع حتى لو كان خاصاً . لكن هذا لا يتم قسرا ، أو عن طريق المصادرة ، أو إلغاء الملكية الخاصة ؛ ولكنه يكون وفق ما شرعه الله من تربية النفس على البذل والعطاء . فالمؤمن ينفق من أمواله بالليل والنهار سراً وعلانية. وفي ظل هذه النظرة الوسطية للمال في الإسلام تنتفي أسباب الصراع بين الفقراء والأغنياء ، ولا يتكدس المال في أيدي فئة قليلة تتخذه وسيلة لقهر غيرها من أفراد المجتمع ؛ فيشعر كل فرد أنه آمن على ماله .

مظاهر الاعتداء على المال العام وأسبابه

الاعتداء على المال العام ظاهرة غير محصورة في فئة عمرية معينة ، وهي موجودة في المجتمعات الغنية والفقيرة على حد سواء . ويتخذ الاعتداء على المال العام أشكالاً متعددة ، منها :

١. الإتلاف : قد يقوم بعض أفراد المجتمع بتخريب المباني والحدائق وأثاث المدارس بصورة متعمدة . ويتخذ التخريب صوراً متعددة ، منها : تشويه منظرها بالكتابة عليها ، أو كسر النوافذ الزجاجية منها ، أو إتلاف الأشجار .
٢. الاستيلاء : ويقصد به أن يضم شخص بصور مباشرة جزءاً من المال العام إلى ماله الخاص . ويكون الاستيلاء بطرق متعددة ، منها : الاختلاس والنصب والاحتيال . وقد يكون الاستيلاء بطريقة غير مباشرة ؛ كأن يسهل لشخص آخر الحصول على المال العام مقابل الحصول على جزء منه [١٠ ، ص ص٦٢-٦٣].
٣. الغش : وأكثر ما يكون هذا في تنفيذ العقود المتعلقة بالمال العام . فبعض الشركات التي تقوم بتنفيذ عقود المقاولات والأشغال العامة لا تفي بالشروط التي يتم الاتفاق عليها. ويزداد الغش كلما قلت الرقابة على تنفيذ تلك العقود . ومما يساعد على الغش تقديم الرشوة للموظف المسؤول عن مراقبة التنفيذ . ولا جدال في أن انتشار الرشوة يضر بالمال العام ضرراً كبيراً [١١ ، ص٢١٧] . ولهذا جاء تحذير الإسلام من الرشوة ، وتهديد الراشي والمرتشي من عذاب الله يوم القيامة.
٤. الإهمال : قد يرتكب الموظف في حق المال خطأً تترتب عليه جوانب جسيمة تضر بذلك المال . ويقصد بالإهمال عدم بذل المسؤول الجهد الذي يتطلبه عمله أو وظيفته.

فالحارس المسؤول عن حراسة المبنى المدرسي يعد معتدياً على المال العام إذا ما أهمل في أداء وظيفته ، وترك المدرسة دون حراسة معظم ساعات اليوم.

من الواضح أن الأطفال وطلاب المدارس لا يقومون باعتداءات على المال العام عن طريق الاستيلاء أو الغش في تنفيذ العقود أو الإهمال ؛ لأنهم ليسوا في موضع السلطة . لكنهم قد يعتدون على المال العام عن طريق الإتلاف والتخريب . وهذا ما أشارت إليه دراسات عدة أجريت في أكثر من قطر. فقد أجرت دائرة التربية في كاليفورنيا عام ١٩٩٦م دراسة عن السلامة في المدارس هدفت إلى معرفة الجرائم التي يرتكبها الطلاب في أربعة مجالات هي : الاعتداء على الممتلكات العامة ، والاعتداء على الأشخاص ، والجرائم المتعلقة بالمخدرات والمسكرات ، وجرائم أخرى . وأظهرت نتائج الدراسة أن الجرائم المتعلقة بالاعتداء على الممتلكات العامة كانت الأكثر شيوعا ؛ إذ بلغت نسبتها ٣٤٪ من مجموع الجرائم . وكان معدلها ٤,١ جريمة لكل ألف طالب وطالبة. وضمن فئة الاعتداء على الممتلكات ، كان التخريب المتعمد الأكثر شيوعاً ؛ إذ بلغت نسبته ١,٧ جريمة لكل ألف طالب[١٢] . وأظهرت دراسة أخرى أجريت في كندا عام ١٩٩٥م أن ملايين الدولارات تنفق سنوياً على إصلاح الممتلكات العامة نتيجة للاعتداء المتعمد من جانب الطلاب [١٣] . وفي دراسة أجريت في بريطانيا ، وزعت استبانة على ٢٢٥ كلية ، وأجاب عنها حوالي نصف هذه الكليات . وقد أفادت ١٠٩ من الكليات أنه وقع بها سرقات واعتداءات على الممتلكات [١٤].

ولمعرفة بعض العوامل التي تدفع الطلاب إلى الاعتداء على المال العام أجريت دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٩٢م . وأظهرت نتائج الدراسة أن من بين العوامل المؤدية إلى الاعتداء : ضعف سيطرة الأسرة على أفرادها ، وإضفاء صفة البطولة على بعض تصرفات المجرمين ، والأثر الذي يتركه رفاق السوء ، وانتشار ظاهرة السكر ، وتعاطي المخدرات بين الطلاب ، وضعف الطموح لدى بعض الطلاب للوصول إلى مستوى تحصيلي لائق [١٥]. وتظهر الإحصاءات الصادرة عن المركز القومي للإحصاءات التربوية الأمريكية عام ١٩٩٤/٩٣م أن نسبة حدوث الاعتداء على الأشخاص والممتلكات في المدارس الابتدائية أقل مما هو عليه الحال في المدارس الثانوية . كما تظهر الإحصاءات أن الاعتداء يتناقص كلما تم الانتقال من المدن إلى

الضواحي ثم إلى المناطق الريفية [١٦] . ولمعرفة أثر جنس الطالب (ذكر ، أنثى) على تخريب الممتلكات في الجامعات أجريت دراسة في الولايات المتحدة عام ١٩٩٧م ، وأظهرت نتائج الدراسة أن الذكور أكثر ميلاً للاعتداء على الممتلكات من الإناث [١٧] .

يبدو مما تقدم أن البيئة الأسرية غير المناسبة ، وأقران السوء، وبعض العوامل المتعلقة بالمناخ المدرسي تؤثر سلباً في الطلاب ، وتدفعهم إلى الاعتداء على الممتلكات العامة . فالطالب الكسول أو المنبوذ من قبل الرفاق أو المعلمين يجد في الاعتداء على ممتلكات المدرسة وسيلة للتنفيس عن حالة الإحباط التي يعيشها .

وغني عن البيان أن الجهل وعدم إدراك المعتدي أهمية المال العام يساعده على الاعتداء . إنه يجهل أن هذا المال ينفق منه على أفراد المجتمع ، وأنه شخصياً يستفيد من هذا المال ، كما أنه شخصياً يلحقه الضرر نتيجة للتلف الذي يحدث ، والأموال التي تنفق لإصلاح التلف .

ويعض البالغين في المجتمع قد تكون لديهم المعرفة الكاملة لأهمية المال العام ؛ لكنهم مع ذلك لا يترددون في الاعتداء عليه . ومن الأسباب التي تدفعهم إلى ذلك ضعف الرقابة على المال العام ، وضعف العقوبات التي تفرض على كل من يعتدي عليه . ولهذا لا بد لكل مجتمع يرغب في المحافظة على المال من سن التشريعات التي تكفل الحفاظ عليه . وربما كان لظاهرة الاعتداء على المال العام بعد سياسي ؛ فقد خضعت أجزاء كبيرة من العالم العربي لسيطرة الدول الاستعمارية، وحدثت حروب ومواجهات بين سكان البلاد والسلطات المستعمرة . والعداء بين سكان البلاد والدولة المستعمرة جعل السكان ينظرون إلى مال الدولة على أنه مال مباح . ولهذا نسمع في بعض البلاد العربية هذه العبارة "هذا مال دولة" ويقصد بذلك تبرير الإضرار به أو الاعتداء عليه . وواجب المربين ترسيخ مفهوم الدولة الحديثة في أذهان الناشئة . ومما يؤسف له أن القمع والاستبداد الذي مارسته بعض الدول الوطنية الحديثة في العالم العربي يحول دون تغيير مفهوم الدولة الموروث من عهود الاستعمار. ولا بد من تحسين العلاقة التي تربط الدولة بالمواطن ؛ حتى يحدث تغيير في اتجاهات المواطن نحو الدولة ومؤسساتها ، ومالها.

المفاهيم التي تغرسها التربية

تستطيع المؤسسات التربوية أن تحد من ظاهرة الاعتداء على المال العام إذا ما أكسبت أفراد المجتمع في أثناء سنوات الدراسة وما بعدها بعض المفاهيم الأساسية ، ومن أبرز هذه المفاهيم :

١ـ المال العام : كل ما تحوزه الدولة ، وله قيمة ، ويعود نفعه لأفراد المجتمع .

٢ـ الاستخلاف : عمارة الأرض وفق ما شرعه الله ﷻ . وقد شَرَّفَ الله ﷻ الإنسان بهذه الوظيفة دون سائر المخلوقات ، ووهبه من الخصائص ما يعينه على أداء مهام الخلافة ؛ ومن هذه الخصائص القدرة على التعلم وحرية الإرادة ، والعقل . فالخليفة يعرف كيف يتعامل مع كل ما يحيط به بما في ذلك المال العام .

٣ـ التسخير : التسخير لغة القهر والتذليل ، ومعنى هذا أن الأشياء على هذه الأرض والكواكب والنجوم لا تملك إلا أن تكون لصالح الإنسان وخدمته. فمفهوم التسخير يدل على أن سائر المخلوقات هي في خدمة الإنسان ، وهو مطالب بأن يعرف كيف يحصل على ما يفيده منها . والمال العام من بين الأمور المسخرة للإنسان.

٤ـ الجزاء : المكافأة على التصرفات التي تصدر عن الأفراد ، ويكون ثوابا في حالة التصرفات الخيرة ، وعقابا في حالة التصرفات التي تنطوي على شر ، وإضرار بالفرد والمجتمع.

٥ـ الدولة : مجموعة من الأفراد تقيم في إقليم معين ، وتربط بين أفرادها أواصر عديدة يأتي في مقدمتها الدين ، واللغة ، وتتمتع بالاستقلال والسيادة ، ولها أنظمتها السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية الخاصة بها .

٦ـ الضمير : قوة داخلية تنمو مع نمو الفرد ، والضمير رقيب داخلي يعمل على إبعاد صاحبه عن اقتراف الأعمال غير المرغوب فيها، وتوبيخه في حالة إقدامه على ذلك . والنفس اللوامة التي أقسم بها الله ﷻ هي هذا الرقيب الداخلي الذي يغني في حالة اكتماله عن الحاجة للرقابة الخارجية .

٧- العبادة : اسم جامع لما يحبه الله ﷻ ويرضاه ؛ وبهذا فإن الصلاة عبادة، والصيام عبادة ، والمحافظة على الأثاث ، والمحافظة على المال العام عبادة.

٨- الوسطية : وسط الشيء أعدله وأفضله ؛ لقوله ﷻ : ﴿ وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَٰكُمْ أُمَّةً وَسَطًا ﴾ [سورة البقرة ، الآية ١٤٣] فالوسطية خاصية من خصائص الأمة الإسلامية التي تدل على حسن التصرف في كل موقف من المواقف . والأمة الوسط تبتعد عن التبذير والإسراف ، وتحافظ على المال العام ، ولا تنفقه إلا في الأوجه المشروعة .

إن اكتساب الطلاب لهذه المفاهيم الأساسية مقدمة لا غنى عنها إذا ما أريد لهم أن يحسنوا التعامل مع المال العام . وهذه المفاهيم المجردة لا تؤتي أكلها إلا إذا غرست معها مجموعة من القيم والاتجاهات في نفوس الطلاب .

القيم والاتجاهات التربوية

اكتساب المفاهيم الأساسية المتعلقة بالمال العام أهداف مهمة لا غنى عنها إذا ما أريد تربية الفرد الصالح الذي يحافظ على المال العام ؛ لكنها ليست الأهداف الوحيدة ؛ فهناك مجموعة من القيم والاتجاهات التي ينبغي غرسها في الأفراد . ومع أن القيم ترتبط بالمفاهيم ارتباطاً قوياً ، إلا أنها مختلفة عنها. فالطبيب الذي يدخن السجائر يعرف أضرارها ؛ ولكن الاتجاهات الإيجابية نحو التدخين ليست قوية بالقدر الذي يبعده عن هذه العادة الذميمة التي تلحق ضرراً بصحته . فالتربية معنية بغرس القيم والمحافظة عليها ؛ إذ تشكل القيم والاتجاهات أحد المجالات المهمة لأهداف كل منهاج تربوي. وفيما يلي أهم القيم التي توجه صاحبها للمحافظة على المال العام :

١- أن يستشعر أن الله ﷻ يراقبه في كل تصرف يقوم به ؛ ويدخل في ذلك طريقته في التعامل مع المال العام .

٢- أن يحافظ على بيئته التي يعيش فيها ، وأن يتجنب إلحاق الضرر بها ، سواء أكان ذلك في مجال المال العام أم المال الخاص.

٣. أن ينهج في تصرفاته منهجا وسطا ؛ كأن يحرص على ترشيد الاستهلاك ، وتجنب الإسراف .

٤. أن يتخير الأصدقاء الذين يعينونه على أداء الأعمال الصالحة ، وأن يحذر من أصدقاء السوء.

٥. أن يقتدي بالرسول ﷺ والسلف الصالح ، والمعلمين ، وكل من يُعرف بحسن التصرف في الأقوال الأفعال.

٦. أن يعتقد بأن الله سبحانه وتعالى يحاسب الإنسان يوم القيامة على كل ما يصدر عنه من أعمال . وهذا الاعتقاد الجازم رادع للمرء من الاعتداء على المال العام ، وحافز قوي للمحافظة عليه . فالخوف والرجاء كجناحي طير ؛ لا تستغني التربية عن واحد منهما.

٧. أن يعتقد بأن المجتمع المسلم كالجسد الواحد ، فكل اعتداء على عضو يؤثر على سائر الأعضاء الأخرى . والاعتداء على المال العام يؤثر سلبا على كل المؤسسات التي تشرف عليها الدولة خدمة لأفراد المجتمع جميعا.

٨. أن يعود نفسه على الطاعات ، وأن يحارب الأهواء والرغبات ؛ وهذا لا يكون إلا بالتدرج .

٩. أن يحاسب نفسه على التصرفات التي تصدر عنه عندما يتبين أنها تضر بالمصلحة العامة ، وأن يندم على ما بدر منه .

١٠ ـ أن يعتذر عن التصرفات التي يقوم بها وتلحق الأذى بالآخرين أو بالمال العام ، وأن يعيد ما أخذه من المال العام ويدفع قيمة ما ألحقه من أذى ، وأن يعلن ندمه على ذلك ، وعزمه على عدم تكرار ما صدر عنه من مخالفات.

إن هذه المنظومة من القيم النابعة من العقيدة الإسلامية كفيلة بتربية الإنسان الصالح ؛ هذا الإنسان الذي يراقب نفسه ويشعر أن الله سبحانه وتعالى يراقبه. هذا الإنسان الذي يؤمن بأن الحياة الدنيا مزرعة للآخرة ؛ فيقبل على عمل الطاعات ، وتجنب المنكرات . ولعل الخواء الروحي ، وسيطرة

الفلسفات المادية في كثير من المجتمعات المعاصرة ، وضعف الوازع الديني هي التي تقف وراء الاعتداء على المال العام ؛ سواء أكان ذلك عن طريق الرشاوى ، أم الاختلاسات ، أم غير ذلك. ويعجز كل مجتمع من المجتمعات المعاصرة عن تعيين مراقبين أو رجال شرطة لمراقبة المواطنين جميعاً . وحتى لو نجح مجتمع في ذلك ؛ فلن ينجح في تعيين مراقبين لمراقبة المراقبين . وهذا يجعل الرجوع إلى العقيدة الصحيحة مفتاح الحل الأمثل لهذه المشكلة.

الأساليب التربوية

يعتمد اكتساب المفاهيم والقيم والاتجاهات التي سبق ذكرها على استخدام أساليب تربوية ملائمة . ومن أبرز الخصائص التي تتصف بها تلك الأساليب أنها متنوعة ؛ فالمربون يمكنهم توظيف الأسلوب القصصي ، وأسلوب المناقشة الذي يعتمد على الاستقراء ، والأسلوب الاستقصائي الذي يقوم على جمع المعلومات من مصادر متعددة . وكلما تعددت الأساليب التربوية أصبح الوصول إلى الهدف المنشود أكثر قرباً ، وأسهل منالاً . وعلى المربين اختيار الأسلوب الملائم للمرحلة العمرية للطلاب . فتلاميذ الصفوف الأولى يناسبهم ذكر قصة الخليفة الأموي عمر بن عبد العزيز ﷺ الذي بعث غلامه ليشوي له لحما ، فجاءه بها سريعا مشوية ، فسأله : أين شويتها ؟ فأجاب الغلام : في المطبخ . فسأل : في مطبخ المسلمين ؟ فأجابه الغلام : نعم . فقال : كلها ؛ فإني لا أريدها [١٨ ، جـ٩ ، ص٢١٠] . أما طلاب الجامعات فقادرون على استخدام الأسلوب الاستقصائي أكثر من غيرهم نظراً لعوامل عديدة منها : توافر مصادر المعرفة من مراجع ، وشبكة معلومات في مكتبات الجامعات ، وقدرتهم على التلخيص ، والتنظيم ، ومقابلة الأدلة ، وترجيح الدليل الأقوى.

والأسلوب التربوي الملائم لإكساب الطلاب المفاهيم والاتجاهات السليمة نحو المال العام يقدم للطلاب معرفة صحيحة ، ويحرك عواطفهم وانفعالاتهم. فالطريقة الناجحة لا تقتصر في خطابها على الجانب العقلي من الشخصية الإنسانية ؛ بل تعنى بالجانب النفسي. والمربي الذي يرغب في تنفير الطلاب من الاعتداء على المال العام يمكنه أن يقدم الحديث الشريف التالي

ويشرحه شرحا وافيا . جاء في كتاب هدايا العمال في *صحيح الإمام البخاري* أن النبي ﷺ استعمل رجلا من بني أسد على صدقة . فلما قدم قال : هذا لكم وهذا أهدي إلي . فصعد النبي ﷺ المنبر وحمد الله ﷻ وأثنى عليه ثم قال : "ما بالُ العامل نبعثهُ فيأتي ويقول : هذا لَكَ وهذا لي . فهلا جلس في بيت أبيه وأمه فينظر أَيُهْدَىْ إليه أم لا ؟ والذي نفسي بيده ، لا يأتي بشيء إلا جاء به يوم القيامة يحمله على رقبته ؛ إن كان بعيراً له رغاء ، أو بقرة لها خوار ، أو شاة تَيْعَرُ" ثم رفع يديه وقال ثلاثاً : ألا هل بلغت [٩ ، جـ٤ ، ص٢٢٤٣] . فهذا الحديث الشريف يبين المصير البشع يوم القيامة لمن يعتدي على المال العام ، إنه يفتضح أمره على رؤوس الأشهاد . وكل عاقل يفكر في هذا المصير لا يجرؤ أن تمتد يده إلى المال العام . فالعواطف والانفعالات التي يولدها الحديث الشريف تدفع صاحبها بعيداً عن العدوان على المال العام ، وتحصنه من الوقوع في الإثم.

والأساليب التربوية الفعالة التي تراعي جوانب الشخصية الإنسانية كلها تستثمر قابلية الإنسان للتعلم باستخدام الثواب والعقاب . وكل نظام تربوي يغفل العقاب أو يسيء استخدامه يعوق نمو القيم عند الطلاب . وليس معنى هذا أن يسود الإرهاب ، وأن تعتمد التربية الأساليب القمعية . فالجزاء من جنس العمل ، والذي يحسن التصرف يكافأ على ما يصدر عنه ، والذي يعتدي على المال العام ينبه إلى خطئه أولاً ، ثم يعاقب عقوبات تلائم مستوى الاعتداء وعمر المعتدي ، ودوافعه. ولكن علينا أن ندرك أن حماية الأفراد من الوقوع في الخطأ تسبق إيقاع العقوبة. ولهذا لا بد من وجود توعية كافية في جميع المراحل التعليمية تهدف إلى التعريف بأهمية المال العام وسبل المحافظة عليه ، والآثار الاجتماعية والاقتصادية التي تترتب على الاعتداء عليه . والأسلوب التربوي الذي يبالغ في التساهل مع المخالفين بدعوى مراعاة نفسية الفرد يسهم في إيجاد جيل متمرد ؛ أما الأسلوب الذي يبالغ في الزجر والتخويف فيسهم في إيجاد جيل مقهور لا يستجيب إلا للمثيرات التي ترد إليه من الخارج .

والأساليب التربوية الملائمة تمتاز بقدرتها على حفز الطلاب للارتقاء في أهدافهم ، وبلوغ الدرجات العلا . فالأسلوب التربوي الناجح لا يكتفي بتزويد الطلاب بالحقائق المتعلقة بالمفاهيم المرغوب فيها ، بل يولد فيهم الدافعية لمزيد من التعلم . ومن تنمو لديه الدافعية للتعلم يصبح أكثر

قدرة على التعلم الذاتي . ومن تنمو لديه القدرة على التعلم الذاتي يتفوق على نظرائه الذين يفتقرون إلى هذه القدرة . ونظراً لتباين قدرات الطلاب العقلية ؛ فإن الاهتمام بالتعلم الذاتي يصبح مطلباً ملحاً . ويمكن أن توجه التربية الطلاب للإفادة من التقانات التربوية والطفرة الحالية التي يشهدها العالم في مجال المعلومات. ويمكن للطالب أن يزداد دراية بالمعرفة عن المال العام من خلال الاطلاع على الدراسات التي تعرض على شبكة الإنترنت . فالتعلم الذاتي ، والتقانات الحديثة ، والثورة في عالم المعلومات عوامل تساعد على توسيع مدارك الطلاب ، وتمكنهم من إجراء مقارنات بين مدى الاعتداء على المال العام في أكثر من بلد من بلدان العالم . وهذا من شأنه أن يساعد على تشكيل الاتجاهات السليمة ، وتنمية العمليات العقلية العليا .

يضاف إلى ذلك أن الجو العام الذي تهيئه المؤسسات التربوية جزء لا يتجزأ من الطريقة . فالقدوة أسلوب تربوي شديد التأثير . والطلاب الكبار يعدون قدوة لمن هم أصغر منهم سناً . والمناخ الذي يوفر للطلاب جواً من الحرية أكثر ملاءمة من مناخ قائم على الاستبداد . ففي أجواء الحرية يسأل الطلاب عن هذه المشكلة أو تلك ؛ وهذا ما قد يجنبهم الوقوع في الخطأ . أما الأجواء غير المناسبة فتصيب الطلاب بحالة من الإحباط ؛ ولهذا يلجأ هؤلاء إلى التنفيس عن الإحباط بالاعتداء على ممتلكات المدرسة من أثاث وأجهزة ، وغير ذلك.

وأخيرا فإنه يجدر التذكير بأن فاعلية الأساليب التربوية تقاس بمدى قدرتها على تحقيق الأهداف. ومن الأهداف الأساسية للتربية تنمية الضمير الداخلي في الفرد كي يكون رقيباً على الفرد ذاته . وبلوغ درجات الإحسان هدف يجب أن يضعه نصب عينيه كل تربوي مخلص لله سبحانه وتعالى . ويجب أن تقاس فاعلية الأساليب التربوية بمدى نجاحها في تقريب الطالب إلى هذا الهدف الذي يمثل قمة العبادة بمعناها الشامل.

الخاتمة

الإنسان مستخلف في هذه الحياة الدنيا ، والمال من بين المخلوقات التي سخرها الله سبحانه وتعالى لخدمة الإنسان . والمحافظة على المال العام قيمة مهمة يمكن غرسها في الطفل وهو في سنواته الأولى ؛ أي قبل الالتحاق بالمدرسة. وتنمو هذه القيمة للفرد كلما انتقل من مرحلة لأخرى في

التعليم العام والتعليم الجامعي ؛ بل يستمر نموها ما دامت الحياة . ونمو هذه القيمة على النحو المطلوب يقتضي تعاون المؤسسات التربوية وتكاملها في هذا المجال . فالأم التي تزجر ابنها عندما يكسر غصن شجرة في حديقة عامة تحرص على تربيته على المحافظة على المال العام . ومؤسسة التلفزيون التي تعرض فلما يمجد الجريمة والاعتداء على ممتلكات الدولة مقصرة في أداء واجبها. ورجل الشرطة الذي يضع علامات تحدد الحد الأعلى لحمولة الشاحنات التي تمر فوق جسر معين يدرك أهمية المحافظة على الممتلكات العامة .

وحتى تكون كل مؤسسة تربوية قادرة على أداء وظيفتها على الصورة المثلى لا بد لها من تحديد الأهداف التي تريد الوصول إليها ، والأساليب التي تعينها على ذلك . فالمؤسسة التعليمية ـ على سبيل المثال ـ تحرص على أن تكون من بين أهداف المنهاج أهداف تتعلق بالمحافظة على المال العام ، وتضع من بين مفردات المنهاج مفاهيم مرتبطة بتلك الأهداف ، وتختار الأساليب التعليمية ـ التعلمية التي تلائم عمر الطلاب والوقت المتاح للتعلم.

إن الإنسان حر التصرف في ماله الخاص ؛ ولكن تلك الحرية ليست مطلقة. ومن باب أولى أن لا تطلق يده لدى التعامل بالمال العام . وعلى الذين تقع تحت تصرفهم أموال عامة أن يتقوا الله ﷻ في تلك الأموال ، وأن يتذكروا تحذيرات نبيهم من افتضاح أمرهم يوم القيامة ، وعليهم أن يقتدوا بالرسول ﷺ وبالسلف الصالح من أمثال الخليفة الراشد عمر بن عبد العزيز الذي تمثل شفافيته في نظرته إلى المال العام منزلة عالية. لقد كان يطفئ الشمعة التي تصرف له من بيت مال المسلمين بعد الانتهاء من النظر في أمور المسلمين ، ثم يضيء شمعة من ماله الخاص بعد ذلك

المراجع

[١] الزحيلي ، وهبة . *التفسير المنير* . بيروت ودمشق : دار الفكر، (١٤١١هـ / ١٩٩١م .

[٢] Schubert,W . *Curriculum.* New York and London : Collier and Macmillan, 1986.

[٣] ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم . *لسان العرب*. بيروت : دار صادر ، د. ت.

[٤] الزحيلي ، وهبة . *الفقه الإسلامي وأدلته*. بيروت ودمشق : دار الفكر ، ١٤٠٤هـ / ١٩٨٤م .

[٥] القرشي، يحيى بن آدم . *كتاب الخراج*. تحقيق حسين مؤنس . القاهرة : دار الشروق ، ١٩٨٧م .

[٦] حمدان ، مازن . "تحريم التلاعب بالمرافق والممتلكات العامة." *مجلة الهداية* ،مجلة إسلامية تصدرها وزارة العـدل والشؤون الإسلامية بدولة البحرين ، ٢٠٢ (ذو الحجة / يونيو ١٩٩٤م) ، ٧٤-٧٦.

[٧] أبو زيد ، محمد عبد الحميد . *حماية المال العام : دراسة مقارنة* . القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٨م .

[٨] أبو زيد ، محمد عبد الحميد . "استعمال الجمهور للمال العام." *مجلة الأمن العام : المجلة العربية لعلوم الشرطة،* مجلة تصدرها جمعية نشر الثقافة لرجال الشرطة ، القـــاهرة ، ٨٧ (ذو القعـدة ١٣٩٩هـ/ أكتوبـر ١٩٧٩هـ) ، ٥٣-٦٠.

[٩] البخاري ، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل . *صحيح البخاري.* مراجعة محمد علي قطب وهشـام البخـاري. بيروت: المكتبة العصرية ، ١٤١٧هـ / ١٩٩٧م.

[١٠] طاهر ، مصطفى . "الحماية الجنائية للمال العام." *مجلة الأمن العام،* ٤٤. (شوال ١٣٨٨هـ / ينـاير ١٩٦٩م)، ٥٩-٦٨.

[١١] العمروسي ، أنجد . *جرائم الأموال العامة* . الإسكندرية : دار الفكر الجامعي ، (١٩٩١م) .

[١٢] California State Department . " Promoting Safe Schools." Presenting the Results of the 1995-96 California Safe Schools Assessment – *ERIC* Document ED 406736 .

[١٣] Cooze,J. "Curbimng the Cost of School Vandalism." *Education Document*, EJ 523573.

[١٤] Further Education Development Agency- Bristol *F E Matters* , 1 no.19 , (1977).

[١٥] Benson, P., and E. Roehlkepartain . "Youth Violence in Middle America." *Midwest Forum*, 3 , no. (1993) (1993), ERIC Document 384478 .

[١٦] Shen, J. "The Evolution of Violence at Schools." *Educational Leadership*, 55, no.2 (1997), ERIC document EJ 551999.

[١٧] Bennett, J. "An Introduction to the Developmental Student and Antisocial Behaviors on the College and University Campus." *Educational Research Quarterly* , (1977) ERIC document EJ 554756.

[١٨] ابن كثير ، أبو الفداء الدمشقي *.البداية والنهاية* . تحقيق أحمد أبو ملحم وزملائـه. ط٣. بـيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م .

The Role of Education in Preserving Common Property

Abdul-Rahman Salih Abdullah
Consultant of Islamic Education,
Ministry of Education Muoscat, Sultanate of Oman

Abstract. The goals of the study were to identify some forms of behavior which threaten common property, and the causes which underly such aggressive behavior. The descriptive analytic method was applied to achieve these goals. Property and general property were defined, and their importance in the Quran was analyzed. As regarding the possession of property, three categories were identified: believers, non-believers and unidentified. Three attiudes were recognized: positive, negative, and neutral. Results of research on vandalism in several countries showed that such acts might be caused by weak ties among the members of the family, drugs, and low levels of achievement ambition at school. In order to protect common property, it was emphasized that students should acquire some important concepts such as: *istikhlaf* (vicegerency), *taskhir* (subjection), *jaza* (reward, and *ibadah* (worship). Self-control is the most mportant attitude which is favorable to protecting common property. These concepts and attitudes could be effectively acquired by several teaching methods. Giving an appropriate example was considered very necessary for maintaining positive attitudes towards common property.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٧٣١ -٧٦٨ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

استخدام اللعب في تعليم المفاهيم العلمية والمعلومات في مادة الرياضيات للصف الخامس الابتدائي

سامي محمد ملحم

أستاذ مشارك ، قسم علم النفس، كلية العلوم التربوية – عمان، وكالة الغوث الدولية، الأردن

(قدم للنشر في ١٥/١٠/١٤١٩هـ ؛ وقبل للنشر في ١١/٦/١٤٢٠هـ)

ملخص البحــــث. تهتم الدراسة الحالية بدراسة بأثر تعليم التفكير باللعب في تعلم تلاميذ المرحلة الأساسية في الأردن للمفاهيم والمعلومات والاحتفاظ بها. واشتملت عينة الدراسة على ٢٠٠ تلميذ وتلميذة: ١٠٠ تلميذ، و١٠٠ تلميذة، يمثلون أربعة فصول دراسية للصف الخامس الابتدائي. وأجري اختبار القدرات العقلية مستبعدا جميع التلاميذ الذين حصلوا على درجات متوسطة في الاختبار. وقد استخدم في تحليل نتائج الاختبار التحصيلي أسلوب اختبار (ت) لفحص الفروق في الأداء بين أفراد عينة الدراسة. ويمكن تلخيص النتائج التي توصلت لها الدراسة بما يلي:

- ظهور أثر دال إحصائيا لكل من متغيرات الذكاء، والاستراتيجيات التعليمية في تعلم التلاميذ للمفاهيم والمعلومات والاحتفاظ بها.
- عدم ظهور أثر دال إحصائيا لكل من متغيرات الذكاء، والاستراتيجيات التعليمية في تعلم التلاميذ للمفاهيم والمعلومات والاحتفاظ بها.

أولا: مشكلة الدراسة

المقدمة

للعب دور هام في النمو الجسمي والحركي والمعرفي والوجداني عند الأطفال. ولقد أظهرت الدراسات الحديثة التي تناولت نمو الأطفال وتطورهم أن استخدام الطفل لحواسه المختلفة هو

مفتاح التعلم والتطور، إذ لم تعد الألعاب وسيلة للتسلية فقط حين يريد الأطفال قضاء أوقات فراغهم، ولم تعد وسيلة لتحقيق النمو الجسماني فحسب. بل أصبحت أداة مهمة يحقق فيها الأطفال نموهم العقلي ، ولهذا اعتبر بياجيه اللعب جزءا لا يتجزأ من عملية النمو العقلي والذكاء .

وقد عرف جانييه اللعب بأنه شكل من أشكال النشاط الذي يمكن تقويته عندما ينشد اللاعب نجاحا سهلا . وركز بياجيه على أسلوب التعلم بالمحاكاة من خلال اعتماده على نظرية باندورا Bandura للتعلم بالملاحظة أو الاقتداء والمرتكز في أساسه على عدة مسلمات تمثلت [١ ، ص ص ٢٨٠ - ٢٨١] في : الانتباه ، والاستجابة ، والترتيب ، والاستكشاف .

بينما ركز برونر Bruner [٢ ، ص ٢٣١] على أهمية تكوين المفاهيم لدى الفرد. وتكمن أهميتها في أن أغلبية التبادلات الفكرية تتضمن التعامل مع فئات الأشياء أكثر من التعامل مع الأشياء أو الموجودات بمفردها. وشدد برونر Bruner [١٤ ، ص ص ٥ - ٦] على الخبرة الملموسة للمتعلم وممارسته ولعبه بالمواد التعليمية، وقدم في ذلك ثلاث مراحل للتعلم باللعب تتمثل في التمثيل العملي ، والتمثيل الصوري ، والتمثيل الرمزي والتي تنبع من تفسير بياجيه لاستراتيجية نمو التفكير عند الطفل باللعب وتعامله مع المواد المحسوسة [٣ ، ص ص ١٢ - ١٣] .

وتحدث أوزوبل Ausubel [٤ ، ص ص٤٢٠ - ٤٢١] عن الألعاب باعتبارها تمثل نشاطا جمعيا يكون فيه الطفل مشتركا مع الآخرين لإنجاز بعض الأهداف العامة مؤكدا على أهمية استخدام الألعاب التنافسية في البيئة الصفية من أجل تحقيق المهام التربوية المتمثلة في كل من زيادة التفاعل مع المواد الأكاديمية والمهنية ، واستثارة دافع الطفل نحو التعلم وزيادة قدرته على الإنجاز وحثه على استخدام أساليب التعلم طبقا لخصائص الموقف التعلمي وصفاته، وزيادة إدراكه ووعيه لجوانب التحصيل والإنجاز مما يجعل سلوكه يتخذ شكلا معينا نتيجة التعزيز غير المباشر الذي توافره له تلك الألعاب . متفقا بذلك مع وجهة نظر بياجيه باعتبار اللعب أساس النمو العقلي للطفل ، فعن طريق اللعب يحاول الطفل اكتساب نماذج معينة عن الأشياء والأنماط البيئية في بنيته المعرفية .

ورأى بياجيه [٥ ، ص ص ١٥٥ - ١٥٧] في اللعب تعبيرا عن تطور الطفل ومتطلبا أساسيا له مؤكدا أن اللعب يرتبط بمراحل النمو عند الطفل ولكل مرحلة نمائية أنماط لعب خاصة بها وهذه الأنماط تختلف من مجتمع إلى آخر ومن فرد إلى آخر . ويمثل اللعب وسطا بيئيا مناسبا يسهم في تطوير البنية المعرفية لدى الطفل . وعن طريق اللعب يتفاعل الطفل مع بيئته ويطور لغته وعلاقاته الاجتماعية . فاللعب إذن أداة معرفة يمكن أن ينظر إليه على أنه : واقعي ، ووسيلة تعلم يقوم على ما لدى الطفل من إمكانات وقدرات ، كما يعنى بكل ما في البيئة من عناصر .

أهمية اللعب في تنمية مهارات التفكير عند الأطفال

ونظرا لأهمية الألعاب التربوية ، فقد أولاها التربويون اهتماما كبيرا وأصبحت عنصرا مهما ومكونا أساسيا من مكونات الطرق التي تستخدم في تدريس المواد الدراسية المختلفة :

١ - اللعب ينمي مهارات حل المسألة الرياضية

يؤكد أيرنست Ernest [٦ ، ص ٤] أن الألعاب تعمل على تحسين استراتيجيات حل المسألة كما أنها تسعى إلى تعزيز تلك الاستراتيجيات التي تتضمنها . ويبين الباحثون هنا أن أسلوب اللعب له علاقة وطيدة بمهارات المتعلم في حل المسألة التي تتمثل في :

- *مهارات القراءة* : وقد بين لي Lee [٧ ، ص ٤٥٢٨] أن هناك ارتباطا قويا بين مهارات قراءة المسألة والقدرة على حلها .
- *مهارات التفسير* : فالتعرف على المسألة وخصائصها والمعلومات التي تكمن فيها يعدّ ذا أهمية بالغة للانتقال إلى الخطوة التالية [٨ ، ص ٢٣].
- *مهارات التنظيم* : من حيث تحديد المعلومات اللازمة والمعلومات وثيقة الصلة وتحديد الخطوات الوسيطة .
- *مهارات التفكير في الحل* : من خلال الاستخدام الفعال لأنواع مختلفة من الألعاب والألغاز والأنشطة الأخرى [٩ ، ص ١٥].

- *مهارات اتخاذ القرارات* : التي ترتبط بشكل وثيق بعملية حل المسألة بحيث تتطلب من اللاعبين اختيار أو اقتراح البديل الأفضل من بين عدة بدائل متنافسة ومتوافرة والبديل الأفضل هو القرار [١٠ ، ص ٣١].
- *مهارات التنبؤ ببعض القواعد والقوانين اللازمة لحل المسألة* : فالقانون يمثل علاقات ثابتة بين مفاهيم مختلفة يستعين بها الطفل للقيام بأداء منظم لحل مشكلة ما أو تفسير ظاهرة أو التنبؤ بالسلوك [١١ ، ص ٦] .
- *مهارات تقويم الاستراتيجية* : الأمر الذي يساعد على تعديل الاستراتيجيات المستخدمة في حل المسألة المتضمنة في الألعاب فنجاح الطفل أو فشله في حل المسألة يعتمد بالدرجة الأولى على الاستراتيجية المستخدمة ومدى ملاءمتها لخصائص الموقف المشكل [١٢ ، ص ص ٤٣ - ٤٤].

٢- اللعب يجسد المجردات

فهو يقرب المجردات إلى ذهن المتعلم ويربطها بالحياة الواقعية التي يعيش فيها الأمر الذي يجعله يعي القيمة الحقيقية للعب والفائدة العملية من استخدامه [١٣ ، ص ص ٨٨ - ٩٠] وعن طريق ممارسة اللعب يكتسب الكثير من الخبرات ويتعرف إلى بيئته بشكل عفوي مدفوعا بميوله وحاجاته مستخدما حواسه في التعلم .

٣- اللعب يتفق مع مفهوم التربية المستمرة

إن أسلوب اللعب ينسجم في مفهومه ومنطلقاته مع التربية المستمرة في المبادئ والأسس التالية :

- *استمرارية التعلم* : فاللعب يسعى إلى إكساب المتعلم المعلومات والمهارات ليس فقط في حدود المدرسة وفي فترة وجوده فيها بل أيضا عندما يوجد في البيت مع أسرته وفي الشارع مع أقرانه [١٤ ، ص ٦].

- *التعلم الذاتي* : واللعب يركز على إحداث التفاعل النشط بين المتعلم والألعاب التي يمارسها وهو بذلك يلبي متطلباته الذاتية بعيدا عن التلقين [١٥ ، ص ص٣٥-٣٦].
- *ربط التعلم بالحياة* : بحيث ينقل المتعلم من التعليم المدرسي إلى التعليم العملي في المجتمع دون ارتباط بالزمن أو نوعية اللعب التي ترتبط بشكل وثيق بالبيئة التي يعيشها المتعلم في كثير من الأحيان [١٦ ، ص ص ٢٩ - ٣١].
- *الأبنية المدرسية* : ففي ظل التعلم المستمر مدى الحياة يمكن أن يتم التعلم دون التقيد بشكل المبنى المدرسي أو هندسته : ولهذا أصبح الاهتمام بالأبنية المدرسية أمرا غير مرغوب فيه تربويا . وتبين نتائج الدراسات الحديثة [١ ، ص ١٢٣] أن التعلم في الهواء الطلق أفضل بكثير من التعلم الذي يتم داخل حجرات الدراسة .
- *وسائل وتكنولوجيا التعليم* : يتفق أسلوب التعلم باللعب مع مفهوم التربية المستمرة في استخدام تقنيات التعليم في مجال التعلم.

٤ – اللعب يستثير الدافعية للتعلم

بحيث يجعل المتعلمين يندفعون بقوة نحو التحصيل والتعلم وتتكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو الموضوعات الدراسية المتعلمة ، الأمر الذي يؤدي بالضرورة إلى المشاركة الفاعلة في إنجاز الأهداف التعليمية المأمولة وفي حالة استخدام أسلوب اللعب فانه يمكن استثارة دافعية المتعلم من خلال :

- *التقويم المستمر* : تعد الألعاب أداة تقييم لسلوك المتعلم يمكن استخدامها في تعديل السلوك وتطويره بسهولة ويسر [١٨ ، ص ١٩].
- *كسب اللعبة* : عندما يكسب المتعلم لعبة ما من خلال اكتشافه لاستراتيجية الفوز فيها ، فانه يحصل على تغذية راجعة لكسب المزيد من الألعاب [١٩ ، ص ٤١].
- *التحدي* : الألعاب الجيدة هي التي تجعل المتعلم في حالة تحد باستمرار وتجعله يذهب إلى ما بعد المعلومات التي يكتسبها من تنفيذ تلك الألعاب أو التي يمكن أن يكتشفها بعد الانتهاء من ممارستها [٢٠ ، ص ٤٥].

• *المنافسة الإيجابية* : تولد لدى المتعلم رغبة جامحة للتفكير بعناية ودقة في مكونات اللعبة وعناصرها مما يساعد على تحسين اتجاهات اللاعب نحو المادة المتعلمة وإثارة الدافعية لديه [٢١ ، ص ٢٩٢].

• *التعزيز الفوري* : بحيث يقوم المعلمون بتوجيه تحركات المتعلمين نحو الهدف المنشود معززين كل تحرك إيجابي يستطيع فيه المتعلم اكتشاف قاعدة أو قانون ما مما يدفع المتعلم نحو مواصلة السير في تنفيذ اللعبة بنشاط واهتمام متزايدين . وهناك ألعاب كألعاب الحاسب المصغر التي تحدد طبيعة استجابة المتعلم لتحركات اللعبة ، فتعزز استجابات المتعلم الصحيحة وترشده إلى بعض المعلومات التي تساعده على تعديل استجاباته الخاطئة [٩ ، ص ١٤].

٥ – اللعب يعمل على نقل أثر التعلم

يؤثر التعلم في موقف أو في شكل من أشكال النشاط في قدرة المتعلم على التصرف في مواقف أخرى أو في قدرته على القيام بأنواع نشاط آخر . وعليه فإن أسلوب التعلم باللعب له دور هام في نقل ما يتعلمه الطفل في موقف ما إلى مواقف أخرى مشابهة . إلا أن فعالية أسلوب التعلم باللعب في نقل أثر التعلم إلى مواقف تعلمية جديدة يتوقف على :

• *إتقان قواعد اللعبة* : وترى الدراسات في هذا المجال أن استخدام أسلوب اللعب في مجال تعلم الرياضيات يسهل انتقال أثر التعلم من موقف تعلمي تدرب عليه المتعلم إلى موقف آخر جديد استوعبه وأدرك معانيه [٢٢ ، ص ٢٦].

• *العلاقة بين الحركات* : أي إدراك المتعلم لجميع التحركات التي يقوم بها أثناء ممارسته للعبة الأصلية وعلاقة تلك التحركات ببعضها البعض مما يضفي معنى للمواقف المتعلمة. الأمر الذي يسهل انتقال أثر التعلم إلى مواقف أخرى [٢٣ ، ص ١١٥].

• *التماثل في الاستراتيجيات* : وكلما زادت عناصر التماثل أو التشابه بين استراتيجيات لعبة ما ولعبة أخرى جديدة زاد انتقال أثر التعلم إلى تعلم استراتيجيات اللعبة الجديدة.

• *الرغبة في اللعب* : فرغبة المتعلم في ممارسة الألعاب تؤثر بصورة أو بأخرى على انتقال أثر التعلم إلى مواقف أخرى ، فإذا كان لدى المتعلم اتجاه إيجابي نحو ممارسة ألعاب معينة ، فإن ذلك سوف يؤدي بطبيعة الحال إلى الانتقال الإيجابي إلى مواقف تعلمية أخرى .

• *التنوع في اللعب* : إن ممارسة المتعلم لمهمة تعلميه توفرها لعبة ما في مواطن مختلفة ومتنوعة يؤدي ذلك إلى زيادة وعيه بتلك المواطن وفهمه لها الأمر الذي يسهل من انتقال أثر المهمة التعلمية إلى عدة مواقف جديدة .

٦ – اللعب يعتبر منطلقا نحو بناء مفهوم حديث للمناهج الدراسية

وبالنظر إلي ما توفره الألعاب من خصائص ومميزات تستثير دافعية المتعلم وتحثه على التفاعل النشط مع مادة التعلم في جو مرح وقريب من واقعه ومدركاته الحسية فانه يجدر النظر بعين الرعاية إلي أهمية بناء مفهوم جديد لمناهج دراسية حديثة قائمة على اللعب تقوم على محاور رئيسة تعتمد عليها في بناء مفاهيمه وتشيد عناصرها تنظيمات منهجية تتمركز حول ثلاثة محاور رئيسة هي :

• المنهاج المتمركز حول الموضوع الدراسي.
• المنهاج المتمركز حول المتعلم .
• المنهاج المتمركز حول المشكلات الاجتماعية .

تحديد مشكلة البحث

أمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية بالأسئلة التالية :

• هل يزداد تحصيل التلاميذ للمفاهيم والمعلومات عندما ينتقلون في تعلمهم من طريقة التعليم الصفي الاعتيادية إلى طريقة التعليم باللعب ؟

• هل يزداد تحصيل التلاميذ من ذوي الذكاء المرتفع للمفاهيم والمعلومات عندما ينتقلون في تعلمهم من طريقة التعليم الاعتيادية إلى طريقة التعليم باللعب ؟

• هل يزداد تحصيل التلاميذ من ذوي الذكاء المنخفض للمفاهيم والمعلومات عندما ينتقلون في تعلمهم من طريقة التعليم الاعتيادية إلى طريقة التعليم باللعب ؟

• هل يختلف تحصيل التلاميذ للمفاهيم والمعلومات الذين ينتقلون في تعلمهم من طريقة التعليم الصفي الاعتيادية إلى طريقة التعليم باللعب تبعا لمتغير الجنس ؟

أهداف البحث

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأمور التالية :

• توضيح تأثير كل من نماذج التعليم التقليدية والتعليم باللعب في تنمية مهارات التفكير العلمي للأطفال .

• استقصاء أثر طريقة التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير عند الأطفال.

• دراسة أثر طرق التعليم المختلفة في التحصيل الدراسي عند التلاميذ من ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في مادة الرياضيات وذلك في تحصيلهم الدراسي .

أهمية البحث

برز خلال العقدين الأخيرين من هذا القرن حركة تربوية دعت إلى تطوير اتجاهات جديدة في التعليم من أجل تحسين طرق التعليم التي يقوم بها المعلمون من أجل رفع مستويات التحصيل الدراسي لهؤلاء الأطفال ومهارات التفكير العلمي لديهم . وتظهر أهمية الدراسة الحالية في كونها عملت على :

• تطوير طرق جديدة للتعليم واختبار ملاءمتها لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الأردن والحكم على مدى فاعليتها في إكساب التلاميذ لمهارات التفكير العلمي أولا ورفع مستوى تحصيلهم الدراسي ثانيا .

• المقارنة بين أثر طريقتي التعليم باللعب والتعليم التقليدي في تحصيل التلاميذ دراسيا ومهارات التفكير العلمي لديهم .

• تطوير وتوسيع الإفادة من التطبيقات العملية للتدريس والارتقاء به من المستوى الاعتيادي الفردي إلى المستوى الجمعي التعاوني .

محددات البحث وافتراضاته

تناولت الدراسة الحالية استقصاء أثر طريقة التعليم باللعب وطريقة التعليم التقليدية في التفكير العلمي وتحصيل المفاهيم العلمية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مبحث الرياضيات. واقتصرت الدراسة على الآتي :

• تدريس وحدة دراسية فقط من كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي ولم تتناول جميع وحدات الكتاب .

• حدد التعليم بطريقتي التعليم باللعب وطريقة التعليم التقليدية .

• اقتصرت الدراسة على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في كل من مدرسة نفيسة بنت الحسن الأساسية للبنات ومدرسة المأمون الأساسية للبنين في مدينة اربد بالأردن .

• تم تحديد قياس تحصيل المفاهيم العلمية باستخدام اختبار أعد لأغراض الدراسة الحالية .

فروض البحث

تمت صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي :

• توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط أداء التلاميذ الذين يتعلمون بطريقة التعليم باللعب على اختبار تحصيل المفاهيم العلمية ومتوسط أداء التلاميذ الذين يتعلمون بطريقة التعليم الاعتيادية (التقليدية) لصالح المجموعة الأولى .

• توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط أداء التلاميذ من فئة الذكاء المرتفع الذين يتعلمون بطريقة التعليم باللعب على اختبار تحصيل المفاهيم العلمية ومتوسط أداء التلاميذ من الفئة نفسها الذين يتعلمون بطريقة التعليم الاعتيادية (التقليدية) لصالح المجموعة الأولى .

• توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط أداء التلاميذ من فئة الذكاء المنخفض اللذين يتعلمون بطريقة التعليم باللعب على اختبار تحصيل المفاهيم العلمية ومتوسط أداء التلاميذ من الفئة نفسها الذين يتعلمون بطريقة التعليم الاعتيادية (التقليدية) لصالح المجموعة الأولى .

• لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط أداء التلاميذ الذين يتعلمون بطريقة التعليم باللعب على اختبار تحصيل المفاهيم العلمية تبعا لمتغير الجنس .

مصطلحات البحث

تمثلت مصطلحات الدراسة الحالية بالآتي :

الذكاء : لما كانت الدراسات والبحوث التي قام بها الباحثون وعلماء النفس قد أفاضت في دراسة الذكاء بحيث تعددت تعريفاته وصوره وكيفية قياسه بحيث شملت معظمها بنودا تتعلق بالقدرة على : التفكير المجرد ، والتعلم ، وحل المشكلات ، والتكيف ، والارتباط بالبيئة. وباعتبار أن اختبارات الحصيلة اللغوية والمعلومات العامة والاختبارات الأخرى التي تتطلب استدعاء للمعلومات والمهارات المكتسبة من قبل مقاييس الذكاء [٢٤ ، ص ٦٣] التي تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه من خلال سعيها إلى دراسة تأثير متغير الذكاء في تعلم المفاهيم والاحتفاظ بالمعلومات . فقد استخدم الباحث اختبار القدرات العقلية الأولية (القدرة اللفظية) الذي أعده أحمد زكي صالح [٢٥] لأغراض الدراسة الحالية .

فئة التلاميذ من ذوي التحصيل المرتفع : هي فئة التلاميذ الذين وقع معدلهم في مادة الرياضيات في الفصل الدراسي الأول لسنة التجربة ضمن مجموعة (٣٣ ٪) لأعلى المعدلات في الشعبة التي ينتمون إليها .

فئة التلاميذ من ذوي التحصيل المنخفض : هي فئة التلاميذ الذين وقع معدلهم في مادة الرياضيات في الفصل الدراسي الأول لسنة التجربة ضمن مجموعة (٣٣ ٪) لأقل المعدلات في الشعبة التي ينتمون إليها .

المفاهيم العلمية : يقوم تدريس المفاهيم العلمية على الآتي :

• مواجهة التلاميذ بحدث من أحداث العالم المحيط بهم وإظهار مشكلة فيه لا تفسر تماما بما لديهم من مفاهيم علمية. أو تكون تلك المفاهيم غير واضحة بحيث تفشل في حل المشكلة.

• يعرض على التلاميذ نشاط (نشاطات) علمية وتقدم على نحو يمكنهم من إعادة بناء المفهوم العلمي أو تطوير مفهوم علمي أخر جديد وعن طريق المناقشة بالسؤال والجواب والاستفسارات تقدم فيها عملية تفكيرية (أو جملة من عمليات التفكير) تستخدم فيها عمليات ضبط التنفيذ يتوصل التلاميذ إلى حل المشكلة.

• وضع التلاميذ في موقف (مواقف) جديد أو تقديم حدث آخر بقصد تطوير المفهوم وتوسيعه يربطه بشكل آخر من أشكال المعرفة العلمية.

• التطبيق على المفهوم العلمي (أو المعرفة بأشكالها) وعمليات التفكير من خلال مواجهة التلاميذ بأحداث جديدة من العالم المحيط بهم ثم تقويم حذفهم للمفهوم بأسئلة كتابية يستخدم فيها التلاميذ عمليات ضبط التنفيذ. ثم تصحح الإجابات من قبل المعلم أو باستخدام بطاقات التصحيح من قبل التلاميذ أنفسهم .

تحصيل المفاهيم العلمية : تم قياس التحصيل العلمي في الدراسة الحالية على اختبار المفاهيم العلمية التي تتضمنها وحدة " المساحة " للصف الخامس الأساسي كما وردت في الكتاب المدرسي المقرر . وتألف الاختبار من ٢٥ فقرة من نوع الاختيار من متعدد لقياس امتلاك التلاميذ لهذه المفاهيم على المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم للأهداف في المجال المعرفي "المعرفة والفهم (الاستيعاب) والتطبيق ." وقد تضمن الاختبار :

• *المفاهيم والمصطلحات* : المتر المربع ، السنتمتر المربع ، الديسمتر المربع

• *الرموز* : م^{٢} ، سم^{٢} ، م/ دقيقة ، م/ثانية .

• *التعميمات* : ١م٢ = ١٠٠٠٠ سم٢ ، ١م٢ = ١٠٠ دسم٢ ، مساحة المربع = حاصل ضرب الضلع في نفسه ، مساحة المستطيل = الطول × العرض ، محيط المستطيل = ضعف الطول + ضعف العرض ، محيط المضلع المنتظم = طول الضلع × عدد الأضلاع

• *المسائل* : مسائل حياتية تتضمن : بيع وشراء الأراضي ، كلفة تبليط ودهان أوجه وجدران ، مسائل تربط المسافة مع الزمن ، مسابقات الجري بين التلاميذ أنفسهم.

ثانيا : الدراسات والبحوث السابقة

ارتبطت الدراسات والبحوث السابقة حول موضوع استخدام اللعب في تنمية التفكير لدى الأطفال بثلاث مناح رئيسة اشتملت على كل من :

- الألعاب التي يمكن استعمالها من قبل المعلمين من أجل تنمية مهارات التفكير عند الأطفال .
- الاستراتيجيات المتنوعة التي يستخدمها المعلمون في تنمية مهارات التفكير لدى الأطفال .
- دور المعلم في تنفيذ استراتيجيات تنمية مهارات التفكير باللعب .
- امتلاك المعلمين لعدد من الكفايات الخاصة بتمكينهم من استخدام اللعب من أجل تنمية مهارات التفكير العلمي لدى أطفالهم .

١ - وحول الألعاب التي يمكن استعماها من قبل المعلمين من أجل تنمية مهارات التفكير عند الأطفال

فقد بينت الدراسات التي أجريت في هذا المجال ضرورة أن يحدد المعلمون أهداف كل لعبة بشكل واضح وصريح [٢٦ ، ص ٢] وأن يفرقوا بين الألعاب التي تركز على أهداف معينة دون غيرها [٢٧ ، ص ٢٥] مبينين أن ألعاب التدريس تستخدم عادة في حال مساعدة الأطفال على تعلم الحقائق والمهارات التي تتضمنها الألعاب ، بينما يمكن الاستعانة بألعاب التثبيت maintenance games من أجل تذكير المتعلمين بالحقائق والمهارات من أجل التدرب عليها والتمكن منها .

وتحدث موسلي Mosley [٢٨ ، ص ص ٦ - ٩] عن الألعاب التي تلائم حاجات التلاميذ الموهوبين التي تختلف في محتواها وأهدافها عن الألعاب التي تلائم حاجات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم ، وكذلك الألعاب التي تلائم حاجات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في السمع أو البصر أو إعاقات جسمية معينة .

أما لايتويلر ودانكون Litwiller and Duncan [٢٩ ، ص ٧٥١] فقد بينا ضرورة التنوع في اختيار الألعاب التعليمية خاصة ما يتعلق منها بتحقيق أهداف محددة يضعها المعلمون نصب أعينهم ، بحيث تخدم اللعبة الواحدة غرضا محددا واضحا وطبقا للأهداف التي يسعى المعلمون إلى تحقيقها. وقد تكون هذه الألعاب على شكل بطاقات توزع على اللاعبين ، أو أجهزة دقيقة كالحاسب مثلا [٣٠ ، ص ٦٣٣] ، أو ألعابا تجارية بلاستيكية [٣١ ، ص ١٤] ، أو عيدانا صغيرة يتم تنظيمها بأشكال مختلفة [٣٢ ، ص ٤٤] ، أو سجلات وصحف [١٢ ، ص ٤] ، أو كرات قدم متنوعة الشكل والحجم [٣٤ ، ص ٤٣]، أو ألعاب زهرة النرد [٣٧ ، ص ٧٥١]، أو الدومينو [٣٥ ، ص ٢٤].

٢- وحول الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون في تنمية مهارات التفكير عند أطفالهم

فقد تحدث الباحثون عن الاستراتيجيات التي تتضمنها الألعاب مبينين عددا من الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون أثناء قيامهم بعملية التعلم باللعب . فاستراتيجية السرعة speed strategy في إنجاز اللعبة [٣٥ ، ص ص ٣٥ - ٣٧ ؛ ٨ ، ص ص ٦١٣ - ٦١٦] يكون فيها اللاعب الفائز هو الذي يسبق الخصم في أداء العنصر قبل الأخير في اللعبة. وهناك استراتيجية التنبؤ predictive strategy [٣٦، ص ص٢٤٠-٢٤٤] التي يكون فيها الفائز هو الذي يكون باستطاعته استنتاج القاعدة أو القانون أولا. أما الاستراتيجية التخمينية guessing strategy [٣٧، ص ص١٧٨-١٨٠]، ففيها يتاح للاعب فرصة تخمين الشكل أو اللون أو الحجم ثم تسجيل نقاط الفوز. وهناك عدد من الاستراتيجيات [٣٨، ص ٥١٠] التي يعطى اللاعب فيها بعض التعريفات المختصرة والنظريات البسيطة والفوازير ليتمكن بعد ذلك من تطوير استراتيجيات تعلمية خاصة .

وتحدث تايلر Taylor [٣٩ ، ص٢٤] عن تصميم الألعاب التي تلبي الأهداف التي يضعها المعلمون في الحسبان بحيث تتاح لكل لاعب القدرة على اللعب والفوز، وأن يكون متكيفا مع مباريات الأقران الآخرين ومنافسا لهم، مما يؤدي إلى خلق الدافعية لدى التلاميذ ، وبناء الثقة ،

وتشجيعهم على التعلم، وتحسين اتجاهاتهم، وإشاعة روح المرح والسرور بينهم، وإمكانية تطبيق الحقائق والمهارات من خلال اللعب بسهولة ويسر.

وتحدث بار Parr [٤٠ ، ص ١٦] عن مستويات المشاركين في اللعب. وبين أن هناك اختلافا واضحا بين البنين والبنات في التعامل مع الألعاب وأدوات اللعب. فالذكور يتجهون الى اللعب بالأدوات التي تتفق وميولهم الفطرية، بينما تتجه البنات نحو اللعب بالأدوات التي تتفق مع تكويناتهن الذاتية.

بينما تحدث كامبل Campbell [٤١ ، ص ٤٣] عن ضرورة وضع زمن معين للعب وفقا للمهارات المطلوبة ومستويات اللاعبين والأخذ بالحسبان استراتيجية اللعبة وقوانينها. فبعض الألعاب تحتاج إلى وقت طويل من التلميذ وقدرة على التركيز فترة أطول، مما لا يتوفر ذلك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حيث إن ذلك يتعارض والخصائص النمائية لهم مما، يتطلب من المعلمين تطوير قواعد تلك الألعاب [٤٢ ، ص ٤١] بما يتفق والقدرات العقلية للتلاميذ.

٣- وحول مدى قدرة المعلمين على توفير أدوات لعب كافية تتناسب وخصائص أطفالهم ومستويات وطبيعة الأهداف التي يسعون إلي تحقيقها

تحدث الباحثون [٤٣ ، ص ١٠] عن بعض الألعاب التي تحقق للمعلم أهدافه المأمولة ولكنها قد تكون غالية الثمن وبعضها الآخر لا تتفق وقدرات اللاعبين واستعداداتهم، مما يتطلب من المعلمين تطوير أو تحسين أدوات اللعب وفقا للإمكانات المادية المتاحة للمدرسة وتتفق مع قدرات اللاعبين واستعداداتهم [٢٢ ، ص ٢٨]. ويمكن للمعلمين بناء جدول لملاحظة السلوك الفعلي للتلاميذ أثناء اللعب مع مراعاة الجو الصفي الذي يسمح للتلاميذ تشجيع استخدامهم مهارات التفكير الذين هم بحاجة إليه.

٤ - وحول دور المعلم في تنفيذ استراتيجيات تنمية مهارات التفكير

فقد تحدث الباحثون عن عدد من الاستراتيجيات التي يمكن للمعلمين استخدامها عند تنفيذهم لإجراءات التعلم باللعب :

فقد حدد كروليك ورودنيك Krulik and Rudnick [٢٢ ، ص ٢٧] عددا من المعايير تقوم على أن تكون اللعبة بين اثنين فأكثر ، وأن تشتمل اللعبة على مجموعة من القواعد يتبعها المتعلمون في لعبهم ، وأن تحدد قواعد اللعبة أهداف اللاعبين ، وأن يكون لدى اللاعبين قدرة على اختيار الطريق الملائم والموصل إلى أهدافهم الفردية ، وأن يكون موقف الفوز أو الكسب بارزا وواضحا في اللعب .

وحدد كيلي Keely [٣٨ ، ص ٥١٠] ستة معايير أساسية للعب تمثلت في : اختيار الألعاب بحيث تحتوي على ألعاب معرفية ، وأن يتعلم المتعلم اللعبة في فترة معقولة من الزمن وتشجيع المتعلم على ابتكار ألعاب خاصة به ، وأن تكون قواعد اللعبة قليلة كي تصبح مناسبة للعب داخل حجرة الدراسة ، واختيار المتعلمين ضمن قدرات عقلية متوازنة فيما بينهم ، ويتمثل دور المعلم بدور الحكم من أجل متابعة مدى تقدم المتعلمين نحو تحقيق أهدافهم المأمولة .

وبين محمد صباريني وآخرون [٤٤ ، ص ١٣١] أن أسلوب اللعب يجب أن يستعين بخطوات منظمة تتضمن تتابعا لكل من : الحوادث والنشاطات التي تشكل اللعبة وصفا لخصائص الفئة المستهدفة وقوانين تبين كيفية تنفيذ اللعبة بشكل منظم لتحقيق الأهداف المرجوة . وتغذية راجعة فورية حول القرارات التي يتخذها اللاعب أثناء اللعب كنوع من التقويم لسلوكه من أجل التعديل والتطوير .

وحدد كل من هينيش وآخرون .Heinich et al [٢١ ،ص٣٠١] سبع خطوات رئيسة في اللعب هي : اختيار المحتوى وتحديد نوعيته ، وتحديد الأهداف العامة ، وتحديد الأهداف الخاصة أو السلوكية ، وتطوير نموذج اللعبة ، وتطوير القواعد والقوانين ، وتركيب مواد اللعب من أجل التنفيذ وتقويم النتاجات التعلمية .

كما حدد أريكسون وكيرل Erichson and Curl [٤٥ ، ص ٧٥] تسع خطوات رئيسة تشكل في مجموعها نظاما متكاملا يتمثل في : تحليل الموضوع أو المهمة ، وتحديد أهدافه السلوكية ، وتحديد الأدوات ومصادرها ، واتخاذ القرار ، وإجراءات التنفيذ ، واختبار الصلاحيات ، والإنجاز ، والتغذية الراجعة ، والتقويم .

وصاغ ويتيش وشـوللر Wittich and Schuller [٤٦ ، ص ٦٣٣] أسلوبا للتعلم باللعب ضمن ثلاثة مجالات رئيسة اشتملت على : التحديد والتطوير والتقويم. يحتوى كل مجال منها على ثلاث خطوات متتابعة ومرتبطة بحيث تشكل فيما بينها نظاما متكاملا .

وتضمن أسلوب سيلكيرك Selkirk [٤٧ ، ص ٤٣] خمس خطوات تندرج تحت مجالات ثلاثة هي : الاستعداد والتنفيذ والتقويم، بحيث يتكون كل مجال من هذه المجالات على كل من تحديد الفكرة أو الموضوع ، ومناقشة الفكرة أو الموضوع، وتحضير مواد اللعب .

وصاغ عزو عفانة [٤٨ ، ص ص ٥٤- ٥٦] أسلوبه من سبع خطوات رئيسة اشتملت على كل من : اختيار الموضوع المتضمن باللعبة ، وتحديد الأهداف السلوكية ، وتحديد اللاعبين وقواعد اللعبة وزمنها ، وتحديد المواد اللازمة للعبة ، وتنظيم البيئة الصفية ، وتنفيذ اللعبة ، ثم مناقشة النتائج .

٥- وحول امتلاك المعلمين لعدد من الكفايات الخاصة بتمكينهم من استخدام اللعب من أجل تنمية مهارات التفكير العلمي لدى تلاميذهم

فقد أشارت دراسات عديدة إلى الكفايات التعليمية الأساسية الخاصة بتوظيف أسلوب اللعب في التعلم بكفاءة وفعالية داخل حجرة الدراسة التي اشتملت على :

• *كفايات اختيار اللعبة* : باعتبارها جزءا من البرنامج التعليمي وتنبثق من الأهداف الأساسية لمادة التعلم [١٩ ، ص ٢] بحيث تحدد اللعبة وفقا لحاجات المتعلمين واهتماماتهم، سواء أكانت تلك الحاجات أو الاهتمامات خاصة أو عامة. ويختار المعلم أنواعا مختلفة من الألعاب وفقا لاختلاف الأهداف المختارة للتعلم [٢٩ ، ص ٧٥١] ، كما يختار المعلم نمط الاستراتيجية التي تتضمنها اللعبة بحيث يتم تحديد الخطوات المتبعة في اللعبة [٣٥ ، ص ص ٣٥ - ٣٧] .

• *وكفايات تصميم اللعبة:* من أجل تحديد الأهداف الخاصة للاعبين التي يسعى المعلم إلى تحقيقها [٣٩ ، ص ٢٤]، وتحديد هوية اللاعبين ومستوياتهم [٤٠ ، ص ١٦] ، وتحديد الزمن الملائم لأنشطة اللعب [٤١ ، ص ٤٣]، وكذلك تحديد مهام اللاعبين في اللعبة ونقاط الفوز المطلوبة، وعدد الجولات التي يمكن للاعب الواحد القيام بها [٤٩ ، ص ٣٠].

• *وكفايات تطوير اللعبة* : من أجل إعادة صياغة استراتيجيات اللعبة التي يتم اختيارها بدقة ووضوح ووصف التعليمات والإرشادات الخاصة باللعبة للاعبين وتوقعاتهم لها ، وتعديل قواعد اللعبة وفقا للأهداف المأمولة [٥٠ ، ص ١٤٢] بهدف تحسين أدوات اللعبة أو تطويرها وفقا لخصائص اللاعبين ومستوياتهم [٤٣ ، ص ١٠].

• *وكفايات تنفيذ اللعبة* : التي تحقق للمعلمين تنظيم البيئة الصفية بصورة تكفل تنفيذ اللعبة [٢٢ ، ص ٢٨]، ومراجعة أدوات اللعبة أثناء عملية التنفيذ، وتوجيه تحركات اللاعبين وفقا للتعليمات والإرشادات التي تم تحديدها مسبقا [٩ ، ص ١٣]، وملاحظة سلوك اللاعبين ورصد تحركاتهم بدقة .

• *أما كفايات تقويم اللعبة* : فتحقق للمعلمين مناقشة تلاميذهم في استراتيجية اللعبة وعناصرها الأساسية بعد أن يتم تنفيذها [٢٢ ، ص ٢٩] ، ومراجعة قوانين اللعبة وقواعدها بعد التنفيذ، والتأكد من مدى ملاءمة تلك القواعد لمستويات اللاعبين وخصائصهم [٤٠ ، ص ١٨]، وكذلك ، مراجعة الأهداف المحددة للعبة التي قاموا بتنفيذها [٥١ ، ص ٢٣] ، وإعادة تصميم اللعبة مرة ثانية إذا ما ثبت أن أهداف اللعبة بعد تجريبها وتطبيقها على اللاعبين أنها لا تحقق الأهداف المنشودة.

وقد أفاد الباحث من هذه الدراسات والبحوث في النقاط الرئيسة التالية :

• المعلم قادر على تنمية مهارات التفكير باللعب عند الأطفال إذا ما نفذ عددا من الاستراتيجيات التي أثبتت نجاحها في تحقيق تقدم في تنمية مهارات التفكير عند الأطفال .

• وسائل الإثابة والتعزيز الإيجابي التي يقدمها المعلم لأطفاله وسيلة مهمة في مساعدة الأطفال على تقويم أنفسهم بشكل أكثر واقعية وتحسين مستويات أدائهم في اللعب .

• كما أفاد الباحث من هذه الدراسات والبحوث في بناء استراتيجية محددة للتعلم باللعب بحيث يسهل على المعلمين تنفيذها في يومهم الدراسي المعتاد وعلى المواد المختلفة التي يقومون بتدريسها ضمن برنامج عملهم اليومي .

ثالثا : إجراءات البحث

عينة البحث

اشتملت عينة الدراسة الحالية على ٢٠٠ تلميذ وتلميذة بالتساوي بين الجنسين يمثلون الصف الخامس الابتدائي من الذكور والإناث في كل من مدرسة المأمون الأساسية الأولى ومدرسة نفيسة بنت الحسن الأساسية الأولى (جدول رقم ١) . وقام الباحث بتحقيق الإجراءات التالية :

جدول رقم ١ . توزيع أفراد عينة الدراسة حسب كل من الجنس ومستويات تحصيلهم الدراسي واستراتيجية التعليم

الجنس	الذكور		الإناث		
مستوى الذكاء	مجموعة التعليم التقليدية	مجموعة التعليم باللعب	مجموعة التعليم التقليدية	مجموعة التعليم باللعب	المجموع
مرتفع	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	١٠٠
منخفض	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	١٠٠
المجموع	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٢٠٠

١ - تم تطبيق اختبار القدرات العقلية الخاص بقياس القدرة اللغوية ، وفي ضوء نتائج التلاميذ حسب الاختبار المشار إليه ، تم تقسيم التلاميذ إلى ثلاث فئات

- الفئة التي اتصفت بارتفاع في مستوى التحصيل الدراسي ممن حصلوا على علامات مرتفعة في امتحانات الفصل الدراسي الأول لسنة التجربة .
- الفئة التي اتصفت بانخفاض في مستوى التحصيل الدراسي ممن حصلوا على علامات منخفضة في امتحانات الفصل الدراسي الأول لسنة التجربة.
- الفئة التي اتصفت بمستوى متوسط من التحصيل الدراسي ممن حصلوا على علامات متوسطة في امتحانات الفصل الدراسي الأول لسنة التجربة .

٢ - تم استبعاد التلاميذ الذين حصلوا على علامات متوسطة في امتحانات الفصل الدراسي الأول لسنة التجربة ، فأصبحت عينة الدراسة ٢٠٠ تلميذ وتلميذة حسب مستويات التحصيل الدراسي كما حددته امتحانات الفصل الدراسي الأول لسنة التجربة .

٣- تم اختيار معلمي الرياضيات للصف الخامس الأساسي في كل من مدرسة المأمون الأساسية الأولى ومدرسة نفيسة بنت الحسن الأساسية الأولى وعددهم : ثلاثة معلمين ، ومعلمتان. للقيام بتطبيق إجراءات التعلم (الملحقان ١ ، ٢) باللعب كما حددتها الدراسة الحالية حيث أخضعا لبرنامج تدريبي مكثف مدته أسبوع واحد على تطبيق هذه الإجراءات بدقة ومهارة .

أدوات البحث

استخدم الباحث في الدراسة الحالية أدوات القياس التالية :

١- اختبار القدرات العقلية (اختبار معاني الكلمات)

أعد هذا الاختبار أحمد زكي صالح [٢٥] وهو يقيس القدرة اللغوية أو القدرة على فهم الألفاظ ، حيث يطلب من المفحوص في هذا الاختبار أن يأتي بأقرب الكلمات معنى للكلمة الأولى من بين الكلمات الأربعة الموضوعة في الاختبار . ويستغرق تطبيق الاختبار نحو سبع دقائق على المفحوص وهو مزود بمفتاح تصحيح خاص به . وقام الباحث بالخطوات الإجرائية التالية بهدف تحقيق صدق الاختبار وثباته :

- تم تطبيق الاختبار على عينة تجريبية من ٤٠ تلميذا من الصف الخامس الابتدائي في مدرسة المأمون الأساسية للبنين مرتين تفصل بينهما فترة زمنية مقدارها عشرون يوما . وتم استخراج معامل ثبات الاختبار فكان : ٠،٩١٣٠٢ .

- كما تم استخراج معامل الارتباط بين الدرجات التحصيلية لأفراد عينة الدراسة التجريبية نفسها (الوارد ذكرها في الفقرة السابقة) في امتحان الفصل الدراسي الأول لسنة التجربة ودرجات تطبيق اختبار القدرات العقلية الأولية على العينة نفسها باعتبار أن درجات أفراد العينة الدراسية في امتحان الفصل الدراسي الأول تمثل مؤشرا مقبولا لمستويات ذكاء الأفراد [٢٤ ، ص ٦٣] . وكانت قيمة معامل الارتباط بين الدرجتين (٠،٨١٠٩١)،

وتمثل هذه القيمة مستوى دالا إحصائيا (α = ٠،٠٢١٣) [٥٢] يسمح بموجبه استخدام هذا الاختبار لأغراض الدراسة الحالية.

٢ – المادة التعليمية

هي وحدة دراسية تتناول عددا من المفردات والمفاهيم العلمية تدور حول وحدة المساحة أخذت من كتاب الرياضيات للصف الخامس الأساسي الذي يتم تدريسه ضمن المناهج الدراسية في الأردن .

٣– الاستراتيجيات التعليمية

انطلاقا من أسئلة الدراسة الحالية ، تم تحديد المتغيرات المستقلة والتابعة فيها . ولما كانت الدراسة الحالية تتناول أثر المتغيرين المستقلين : طريقة التعليم والمستوى التحصيلي للطلبة على تحصيلهم الدراسي . فقد تم تحديد طريقة التعليم في استراتيجيتين اثنتين :

أ) **استراتيجية التعليم الصفي الاعتيادية** . تمثل استراتيجية التعليم الصفي الاعتيادية مجموعة الأساليب التي يتبعها المعلمون في تعليم المفاهيم والمبادئ العلمية والتي تتسم بالخصائص التالية :

- استخدام المعلم للأسئلة من أجل إثارة النقاش بطريقة محددة تؤدي إلى توضيح المفاهيم وأفكار الدرس الأخرى .
- استخدام المعلم لأسلوب العرض اللفظي .
- قيام المعلم بعروض علمية فقط لإثبات صحة المفهوم أو المبدأ العلمي.
- استقبال التلاميذ للمفاهيم التي يعرضها المعلم دون أن يكون لهم دور في التوصل لهذه المفاهيم.

ويقوم المعلم في استراتيجية التعليم الصفي الاعتيادية بتدريس المادة التعليمية الخاصة بالدراسة الحالية باستعمال كتاب الرياضيات المقرر للصف الخامس الابتدائي ، وبالاستعانة بدليل المعلم للصف نفسه .

ب) **استراتيجية التعلم باللعب** . طور الباحث استراتيجية جديدة للتعلم باللعب يمكن للمعلم أن ينفذ إجراءاتها من خلال مراعاته لعدد من الاستراتيجيات الرئيسية المتمثلة في كل من :

- صياغة الأهداف وصناعة القرار : وتشتمل على كل من : تحديد الأهداف التعليمية والنشاطات التعليمية الملائمة ، وعدد المشاركين وأدوارهم ، والأدوات المستخدمة في اللعب ، وإجراءات اللعب ومعايير النجاح لكل لعبة ، ثم تصنيف مضمون المادة التعليمية وترتيبها بتسلسل مناسب .
- تنظيم المهمة التعليمية : وتشتمل على كل من :
- شرح المهمة التعليمية للتلاميذ : بتوضيح المهمة التعليمية لهم قبل أن يبدأو بالعمل ، وتعريفهم بالمفاهيم المستهدفة ، وشرح الإجراءات التي يراها المعلمون ضرورية كي يتبعها التلاميذ أثناء قيامهم بتنفيذ المهمة التعليمية .
- السعي نحو بناء تآزر إيجابي موجه نحو الهدف من المهمة التعليمية : بتشجيع التلاميذ المشاركين في اللعب من أجل تحقيق نتاجات تعليمية محددة وواضحة وتقديم اثابات لهم ، ومساعدة كل واحد منهم من أجل التوصل إلى تعلم أفضل .
- شرح معايير النجاح : باستخدام المحكات المعيارية ومستويات الإتقان التي تم تحديدها سلفا على هيئة نتاجات مستهدفة من الأطفال.

- تحديد السلوك المرغوب فيه :
- تنفيذ المهمة التعليمية : وذلك بتنظيم الخبرات التعليمية للتلاميذ ، وتوجيه تحركاتهم في اللعب من أجل الوصول إلى تحقيق الإجابات الصحيحة . والمساهمة في تقديم أفكار جديدة وتشجيع التلاميذ نحو معالجة الأفكار الجديدة بشكل مناسب.

والتعليق بإيجابية على ما يقدمونه من نشاط ، وتوزيع الاهتمام على جميع التلاميذ المشاركين في اللعب دون استثناء ، وتوجيههم نحو السلوك القدوة . بالإضافة إلى توفير الفرصة لهم من أجل ممارسة هواياتهم المفضلة في اللعب .

- تقويم المهمة التعليمية : وتشتمل على تقويم أداء التلاميذ ومناقشتهم فيما قدموه من لعب . وتطبيق الاختبار التحصيلي الخاص بأغراض الدراسة الحالية . بالإضافة إلى تزويدهم بمعايير خاصة للتقويم الذاتي لمهاراتهم ومعارفهم .

وتتميز هذه الخطوات بصلاحية استخدامها في أي موضوع دراسي ، ومع أية مجموعة تعليمية شريطة أن يتم تنفيذها بدقة وفاعلية . مما يستلزم وقتا ودراية كافية من أجل تحقيق هدف التعلم المأمول . ويكون عمل المعلم عمل المرشد والموجه في جميع مراحل أداء الدور وتشجيع الأطفال على التعبير الحر عن الأفكار والمشاعر في جو من المرح والحب والمساواة والثقة المتبادلة بين أطفال المجموعة التعليمية الواحدة ، والمساعدة في تقبل جميع الاقتراحات والبدائل التي يتم التوصل إليها دون إصدار أحكام قيميه مركزا على القضايا موضوع الاهتمام (الملحقان : ١ و ٢) .

٤- الاختبارات التحصيلية

استخدم الباحث اختبارا تحصيليا في مادة الرياضيات من أجل قياس تحصيل التلاميذ من أفراد عينة الدراسة حسب تصنيف بلوم للأهداف التربوية ، وهي المعرفة والاستيعاب والتطبيق. وتألف الاختبار في صيغته النهائية من ٢٥ فقرة من نوع أسئلة الاختيار من متعدد وفق جدول مواصفات خاص أعد لأغراض الدراسة الحالية.

التصميم الإحصائي

تمثلت الطرق الإحصائية التي استخدمها الباحث لتحليل نتائج الدراسة الحالية باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لفحص الفروق في أداء أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة على الاختبارات التحصيلية القبلية والبعدية الخاصة بوحدة المساحة من كتاب

الرياضيات للصف الخامس الابتدائي وكذلك استخدام اختبار (ت) لفحص الفروق في أداء أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة على الاختبارات التحصيلية القبلية والبعدية في نفس الوحدة الدراسية من كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي تبعا لمتغير الجنس .

رابعا : نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من مدى زيادة تحصيل التلاميذ للمفاهيم والمعلومات عندما ينتقلون في تعلمهم من طريقة التعليم الصفي الاعتيادية إلى طريقة التعليم باللعب. وفيما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة تبعا لمتغير الجنس.

نتائج الاختبارات التحصيلية القبلية والبعدية على أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة

تم استخراج نتائج الاختبارات التحصيلية القبلية والبعدية على أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة حسب كل من متغيري الجنس ، ومستوى الذكاء .

ويبين جدول رقم ٢ نتائج الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي على أفراد العينة التجريبية ، وبين جدول رقم ٣ كذلك نتائج الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي على أفراد العينة الضابطة .

جدول رقم ٢ . نتائج الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي على أفراد العينة التجريبية حسب كل من الجنس والذكاء

الجنس		الذكور		الإناث	
التحصيل	البيانات	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
	العدد	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥
	الوسط	٦,٨٠٠	٨,٦٠٠	٦,٧٦٠	٨,٤٤٠
مرتفع	الانحراف المعياري	١,٠٨٠١	١,٠٠	٠,٨٣٠٧	١,٢٦١
مرتفع	الخطأ المعياري	٠,٢١٦٠	٠,٢٠٠	٠,١٦٦١	٠,٢٥٢
	العدد	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥
	الوسط	١,٩٢٠	٣,٦٨٠	١,٩٦٠	٣,٧٢٠
منخفض	الانحراف المعياري	٠,٧٠٢٤	١,٥١٩	٠,٨٤٠	١,٢٠٨
	الخطأ المعياري	٠,١٤٠٥	٠,٣٠٤	٠,١٦٨	٠,٢٤١

تابع جدول رقم ٢

التحصيل	البيانات	الذكور قبلي	الذكور بعدي	الإناث قبلي	الإناث بعدي
	العدد	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠
	الوسط	٤,٣٦٠	٦,١٤٠	٤,٣٦٠	٦,٠٨٠
الإجمالي	الانحراف المعياري	٢,٦٢٤٥	٢,٧٩٢	٢,٥٦١	٢,٦٧٩
	الخطأ المعياري	٠,٣٧١٢	٠,٣٩٤	٠,٣٦٢	٠,٣٧٨

جدول رقم ٣ . نتائج الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي على أفراد العينة الضابطة حسب كل من الجنس والذكاء

التحصيل	البيانات	الذكور قبلي	الذكور بعدي	الإناث قبلي	الإناث بعدي
	العدد	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥
	الوسط	٦,٦٨٠	٧,١٢٠	٧,٢٠٠	٧,٠٤٠
مرتفع	الانحراف المعياري	٠,٧٤٨	٠,٨٣٢	٠,٨٦٦	٠,٦٧٥
	الخطأ المعياري	٠,١٤٩	٠,١٦٦	٠,١٧٣	٠,١٣٥
	العدد	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥
	الوسط	١,٩٢٠	٢,٠٠٠	١,٩٦٠	٢,٢٠٠
منخفض	الانحراف المعياري	٠,٧٥٩	٠,٥٧٧	٥,٣٨٥	٠,٩١٢
	الخطأ المعياري	٠,١٥١	٠,١١٥	٠,١٠٧	٠,١٨٢٦
	العدد	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠
	الوسط	٤,٣٠٠	٤,٥٦٠	٤,٥٨٠	٤,٦٢٠
الإجمالي	الانحراف المعياري	٢,٥١٧	٢,٦٦١	٢,٧٤١	٢,٥٧٠
	الخطأ المعياري	٠,٣٥٦	٠,٣٧٩	٠,٣٨٧	٠,٣٦٣

ويوضح الجدولان رقم ٢ و رقم ٣ ارتفاع متوسطات أداء التلاميذ الذين تلقوا تعليمهم باللعب (العينة التجريبية) مقارنة بمتوسطات أداء التلاميذ الذين تلقوا تعليمهم بالطريقة التقليدية (العينة الضابطة) .

١- نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في أداء أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي القبلي

جدول رقم ٤ . نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في أداء أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي القبلي

العينة	الوسط الحسابي	درجات الحرية	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
التجريبية	٤,٣٦٠	٩٩	٠,٠٩٠	٢,٥٨٠	٠,٢٦٨	٠,٧٦٧	٠,٤٤٥
الضابطة	٤,٤٥٠			٢,٦٣٠	٠,٢٦٣		

يلاحظ من جدول رقم ٤ عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي أداء أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي الخاص بالرياضيات للصف الخامس الابتدائي (ت = ٠,٧٦٧) بمستوى دلالة (α = ٠,٤٤٥) .

٢- نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في أداء أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي البعدي

ولاختبار الفرضية الإحصائية المتعلقة بالفروق بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في مقدار التحسن في التحصيل طبق اختبار التحصيل الخاص بمادة الرياضيات بعد الانتهاء من المعالجة التجريبية وتم حساب اختبار (ت) لفحص الفروق في الأداء بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة .

جدول رقم ٥ . نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في أداء أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي البعدي

العينة	الوسط الحسابي	درجات الحرية	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
التجريبية	٦,١١٠	٩٩	١,٥٢٠	٢,٧٢٢	٠,٢٧٢	١٠,٨٣١	٠,٠٠٠
الضابطة	٤,٥٩٠			٢,٦١٣	٠,٢٦١		

يوضح الجدول رقم ٥ أن هناك فرقا دالا إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٠٠) بين أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل الخاص بأغراض الدراسة الحالية (ت=٨,٣٠٢) بمستوى دلالة (α = ٠,٠٠٠) لصالح أفراد العينة التجريبية .

٣- نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في أداء أفراد عينة الدراسة التجريبية من ذوي الذكاء المرتفع على الاختبار التحصيلي الخاص بالرياضيات للصف الخامس الابتدائي

ولاختبار الفرضية الإحصائية المتعلقة بفحص الفروق في أداء أفراد عينة الدراسة التجريبية من ذوي الذكاء المرتفع على الاختبار التحصيلي الخاص بالرياضيات للصف الخامس الابتدائي باستخدام اختبار (ت) للبيانات المترابطة بين العلامات للأداء القبلي والبعدي لأفراد العينة التجريبية من ذوي الذكاء المرتفع . ويبين جدول رقم ٦ نتائج هذا التحليل .

جدول رقم ٦. نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في أداء أفراد عينة الدراسة التجريبية من ذوي الذكاء المرتفع على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي

الاختبار	الوسط الحسابي	درجات الحرية	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
القبلي	٦,٧٨٠	٤٩	١,٧٤٠	٠,٩٥٣٨	٠,١٣٤٩	٨,٣٠٢	٠,٠٠٠
البعدي	٨,٥٢٠			١,١٢٩٢	٠,١٥٩٧		

ويوضح جدول رقم ٦ أن هناك فرقا دالا إحصائيا بين مستويات الأداء القبلي والبعدي لأفراد عينة الدراسة التجريبية من ذوي الذكاء المرتفع في اختبار التحصيل الخاص بأغراض الدراسة الحالية (ت = ٨,٣٠٢) بمستوى دلالة (α = ٠,٠٠٠) .

٤ - نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في أداء أفراد عينة الدراسة التجريبية من ذوي الذكاء المنخفض على الاختبار التحصيلي الخاص بالرياضيات للصف الخامس الابتدائي

ولاختبار الفرضية الإحصائية المتعلقة بفحص الفروق في أداء أفراد عينة الدراسة التجريبية من ذوي الذكاء المنخفض على الاختبار التحصيلي الخاص بالرياضيات للصف الخامس الابتدائي

باستخدام اختبار (ت) للبيانات المترابطة بين العلامات للأداء القبلي والبعدي لأفراد العينة التجريبية من ذوي الذكاء المنخفض من الجنسين . ويبين الجدول رقم (٧) نتائج هذا التحليل .

جدول رقم ٧ . نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في أداء أفراد عينة الدراسة التجريبية من ذوي الذكاء المنخفض على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي

الاختبار	الوسط الحسابي	درجات الحرية	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
القبلي	١,٩٤٠	٤٩	١,٧٦٠	٠,٧٦٦	٠,١٠٨	٧,٧٢٧	٠,٠٠٠
البعدي	٣,٧٠٠			١,٣٥٩	٠,١٩٢		

ويوضح جدول رقم ٧ أن هناك فرقا دالا إحصائيا بين مستويات الأداء القبلي والبعدي لأفراد عينة الدراسة التجريبية من ذوي الذكاء المنخفض في اختبار التحصيل الخاص بأغراض الدراسة الحالية (ت = ٧,٧٢٧) بمستوى دلالة (α = ٠,٠٠٠) .

٥- نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في أداء أفراد عينة الدراسة التجريبية من الجنسين على الاختبار التحصيلي الخاص بالرياضيات للصف الخامس الابتدائي

ولاختبار الفرضية الإحصائية المتعلقة بفحص الفروق في أداء أفراد عينة الدراسة التجريبية من الذكور والإناث على الاختبار التحصيلي الخاص بالرياضيات للصف الخامس الابتدائي باستخدام اختبار(ت) للبيانات المترابطة بين العلامات للأداء القبلي والبعدي لأفراد العينة الدراسية . ويبين جدول رقم ٨ نتائج هذا التحليل.

جدول رقم ٨ . نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في أداء أفراد عينة الدراسة التجريبية على الاختبار البعدي حسب متغير الجنس

الجنس	الوسط الحسابي	درجات الحرية	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الذكور	٦,١٤٠	٤٩	٠,٠٦٠	٢,٧٩٢	٠,٣٩٤	٠,٢٩٠	٠,٧٧٣
الإناث	٦,٠٨٠			٢,٦٧٩	٠,٣٧٨		

ويوضح جدول رقم ٨ عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مستويات الأداء البعدي لأفراد عينة الدراسة التجريبية من الجنسين في اختبار التحصيل الخاص بأغراض الدراسة الحالية (ت = ٠,٢٩٠) وهي قيمة غير دالة إحصائيا .

خامسا : مناقشة النتائج والتوصيات

١- ملخص نتائج الدراسة

يمكن تلخيص النتائج التي توصلت إليها الدراسة بما يلي :

- عدم وجود فرق في الأداء بين أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي القبلي .
- وجود فرق في الأداء بين أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي البعدي .
- وجود فرق في الأداء بين أفراد عينة الدراسة التجريبية من ذوي الذكاء المرتفع على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي .
- وجود فرق في الأداء بين أفراد عينة الدراسة التجريبية من ذوي الذكاء المنخفض على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي .
- عدم وجود فرق في الأداء بين أفراد العينة الدراسية (التجريبية والضابطة) من الجنسين على الاختبار التحصيلي البعدي .

٢- مناقشة نتائج الدراسة

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات التي تحدثت عن أثر التعلم باللعب في رفع مستويات التحصيل الدراسي عند التلاميذ ، وعدم تأثير عامل الجنس في رفع مستويات التحصيل الدراسي عند التلاميذ [١٢] ، وأن الإناث لا يتفوقن على الذكور من حيث زيادة أثر فاعلية طريقة التعلم باللعب في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لديهن .

ولقد حققت استراتيجيات التعلم باللعب فروقا دالة إحصائيا بالنظر لأثر استراتيجية التعلم باللعب في خلق جو من الألفة والتفاعل بين التلاميذ [٢٦ ؛ ٢٧] خاصة استخدام الألعاب التي تلائم حاجات التلاميذ الموهوبين [٢٨] والتي تختلف في محتواها وأهدافها عن الألعاب التي تلائم حاجات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم . مما يؤكد ما أشارت إليه الدراسات السابقة من أن المعلم قادر على تنمية مهارات التفكير باللعب عند التلاميذ [٣٥ ؛ ٨ ؛ ٣٦] إذا ما نفذ عددا من الاستراتيجيات التي أثبتت نجاحها في تحقيق تقدم في تنمية مهارات التفكير عند التلاميذ . وأن وسائل الإثابة والتعزيز الإيجابي التي يقدمها المعلمون لتلاميذهم وسيلة مهمة في مساعدة هؤلاء التلاميذ على تقويم أنفسهم بشكل أكثر واقعية وتحسين مستويات أدائهم في اللعب [٣٧ ؛ ٣٨]. والمعلم من خلال أدائه وخبراته في التعلم ، وتمتعه بعدد من الكفايات الخاصة ، مثل كفايات اختيار اللعبة[٢٦ ؛ ٢٩ ؛ ٣٥] ، وكتابات تطوير اللعبة [٥٠ ؛ ٤٣]، وكفايات تنفيذ اللعبة [١٢ ؛ ٩]، وكفايات تقويم اللعبة [١٢ : ٤ ؛ ٥١]. وكفايات تصميم اللعبة [٣٩ ؛ ٤٠ ؛ ٤٩]. يمكنه من بناء استراتيجية محددة للتعلم باللعب بحيث يسهل على المعلمين تنفيذها في يومهم الدراسي المعتاد وعلى المواد المختلفة التي يقومون بتدريسها ضمن برنامج عملهم اليومي .

وبالرغم من ازدياد مستويات التحصيل الدراسي لدى فئتي أفراد عينة الدراسة الذين يتميزون بمستويات متباينة من الذكاء ، إلا أن الدراسة الحالية قد أفرزت فروقا دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α = ٠,٠٠٠ لصالح فئة أفراد عينة الدراسة من ذوي الذكاء المرتفع مما يتفق والعديد من الدراسات التي تحدثت عن أثر الذكاء في التحصيل الدراسي للتلاميذ [٢٤].

٣ – التوصيات

ويوصي الباحث استخدام استراتيجية التعليم باللعب في مختلف المواد الدراسية المقررة في مرحلة الدراسة الأساسية خاصة المراحل الدراسية الأولى منها ، لما تحققه هذه الاستراتيجية من اتجاهات إيجابية للمتعلم وصقل مهارات التفكير وتطويرها إيجابيا عندهم . إضافة إلى رفع مستويات التحصيل الدراسي لديهم .

ملحق رقم ١ . إجراءات التعلم باللعب

الخطوة الأولى : اختيار حصة دراسية

- اختر درسا
- الصف :
- موضوع الحصة الدراسية

الخطوة الثانية : صياغة الأهداف وصناعة القرار

- حدد :
  - الأهداف التعليمية .
  - النشاطات التعليمية الملائمة .
  - عدد المشاركين .
  - أدوار اللاعبين .
  - أدوات اللعب .
  - إجراءات اللعب .
  - معايير النجاح .
  - صنف مضمون المادة التعليمية ورتبها بتسلسل مناسب .
  - عين الأطفال المشاركين في اللعب .
  - رتب غرفة الصف ونظمها .

الخطوة الثالثة : تنظيم المهمة التعليمية

- اشرح المهمة التعليمية :
  - وضح المهمة التعليمية تماما للتلاميذ قبل أن يبدءوا العمل.
  - اشرح أهداف المهمة التعليمية.
  - عرف المفاهيم المستهدفة.
  - اشرح الإجراءات التي تراها ضرورية كي يتبعها الأطفال.
  - اطرح أسئلة محددة على الأطفال لتتيقن من فهمهم للمهمة التعليمية.
- اسع لبناء التآزر الإيجابي الموجه نحو الهدف :
  - شجع الأطفال المشاركين كي يحققوا نتاجا تعليميا محددا وواضحا.
  - قدم إثابات للأطفال المشاركين
  - بناء المحاسبة الفردية (المسؤولية الفردية) .

- ساعد كل طفل للتوصل إلى درجة ممكنة للتعلم.
- شرح معايير النجاح :
  - استخدم المحكات المعيارية ومستويات الإتقان المحددة سلفا على هيئة نتاجات مستهدفة من الأطفال.
- حدد السلوك المرغوب فيه :
  - شجع الأطفال على توضيح كيفية حصولهم على الإجابة.
  - اطلب من كل طفل إيجاد صلة بين ما يتعلمه الآن وما قد تعلمه سابقا.
  - تيقن من أن كل طفل قد فهم المادة التعليمية المقررة.
  - شجع كل طفل على المشاركة في اللعب.
  - أصغ بدقة إلى ما يقوله كل طفل مشارك في اللعب.
  - لا تحاول أن يغير التلميذ رأيه ما لم يكن مقتنعا بذلك.

الخطوة الرابعة : نفذ المهمة التعليمية

- نظم الخبرات التعليمية للأطفال.
- نظم النشاطات التعليمية للأطفال.
- نظم التفاعل بين الأطفال بعضهم ببعض.
- وجه تحركات اللاعبين.
- لاحظ سلوك اللاعبين.
- تحقق من الإجابات الصحيحة.
- ساهم في تقديم أفكار جديدة.
- عبر عن دعمك وقبولك للأفكار المطروحة.
- شجع الأطفال على معالجة الأفكار بشكل علمي.
- احفز الأطفال على اكتساب الاتجاهات والممارسات التربوية.
- علق بإيجابية على ما يقدمه الأطفال من نشاط.
- وفر الضبط والنظام داخل غرفة الصف.
- كلف الأطفال بمهام تتناسب وقدراتهم.
- شجع الأطفال على المشاركة في العمل.
- اعقد حلقات نقاش زمري مع الأطفال.
- ناد كل طفل باسمه.
- وزع اهتماماتك على جميع الأطفال دون استثناء.

- وجه اهتمامات تلاميذك إلى السلوك القدوة.
- تفهم مشكلات الأطفال وساعدهم على حلها.
- وفر فرص ممارسة هوايات الأطفال المفضلة.
- قدم المساعدة للأطفال الذين يرغبون بها.
- راجع الاستراتيجيات والإجراءات التي تعتبر هامة للقيام بالمهمة التعليمية المستهدفة.
- أجب عن أسئلة الأطفال واستفساراتهم.
- علم أطفالك المهارات اللازمة للقيام بالمهمة التعليمية.
- علم أطفالك بطريقة مرحة.

الخطوة الخامسة : تقويم المهمة التعليمية

- قوم أداء الأطفال.
- قوم نوعية تعلم الأطفال وكميته.
- راجع أهداف اللعبة.
- ناقش الأطفال فيما قدموه من ألعاب.
- طبق الاختبارات التحصيلية على الأطفال وحلل نتائجها.
- استخدم وسائل وأدوات قياس مناسبة.
- زود الأطفال بمعايير علمية للتقويم الذاتي لمهاراتهم ومعارفهم.

ملحق رقم ٢ . وحدة تخطيط مهارات التفكير العلمي

أولا : المهارات الأساسية في التعلم

- مهارات لازمة لتشكيل مجموعات اللعب :
  - العمل بهدوء وبلا ضجيج.
  - البقاء مع المجموعة.
  - تشجيع كل تلميذ على المشاركة في اللعب.
- مهارات أخرى :
  - استخدام أسماء الزملاء في المجموعة.
  - التطلع إلى العضو المتحدث.
  - الجلسة المناسبة.
  - عدم استخدام المثبطات (النقد السلبي).

- التطلع إلي المادة التعلمية المعنية.
- مهارات لازمة لقيام مجموعات اللعب بوظيفتها :
  - تقديم الإرشادات لمجموعات اللعب.
  - تحديد الهدف من المهمة.
  - لفت الانتباه إلى الزمن المقرر للعبة.
- تحديد الإجراءات اللازمة للقيام بالمهمة التعليمية :
  - التعبير عن الدعم المقبول.
  - طلب المعونة أو التوضيح.
  - التطوع بتقديم الشرح أو التوضيح.
  - إعادة الصياغة أو التوضيح.
  - حفز المجموعة.
  - وصف المشاعر للتلميذ عندما يكون ذلك مناسبا.
- مهارات لازمة للتعمق :
  - دمج عدد من الأفكار المختلفة في موقف واحد.
  - طلب المبرر الذي يقدمه العضو للخلاصة التي يقدمها.
  - طرح أسئلة سابرة (تمحيصية) تقود إلى الفهم.
  - توليد مزيد من الإجابات تتخطى الإجابة الأولى.
  - تفحص الحقيقة من خلال تدقيق العمل.

ثانيا : مهارات التفكير العلمي

- *الملاحظة* : يعمل عليها المتعلم من خلال الحواس مباشرة بحيث تتصف بالدقة والموضوعية والشمول.
- *التصنيف* : القدرة على وضع الأشياء في مجموعات بناء على الخاصية المشتركة التي تمتلكها.
- *الاستنتاج* : تفسير الملاحظة المباشرة.
- *التنبؤ* : تحديد أو توقع حدوث ظاهرة أو حادثة في المستقبل بناء على الملاحظات والخبرات السابقة المرتبطة بتلك الظاهرة.
- *القياس* : ترتيب الأشياء ومقارنتها باستخدام وحدات قياس موحدة وأدوات قياس مناسبة.

- *الاتصال والنقل* : أية وسيلة لنقل المعلومات من فرد أو مجموعة من الأفراد الى فرد آخر أو مجموعة أخرى.
- *استخدام العلاقات المكانية - الزمانية* : اكتساب الطفل قدرة على وصف وضع الجسم بالنسبة لأجسام أخرى أو وصف حركة واتجاه الجسم بالمقارنة مع جسم آخر.
- *صياغة الفرضيات* : عملية تطوير وتمييز عبارات على صورة : إذا ‏‏٠٠ فإن ‏‏٠٠ أو طرح القضية قيد البحث على هيئة سؤال.
- *التجريب* : اختبار الفرضية عن طريق استخدام المواد والأدوات وضبط المتغيرات.
- *تفسير البيانات* : استخدام أنماط البيانات المختلفة لتحديد مدى صدق الفرضية قيد البحث.
- *بناء النماذج* : القدرة على خلق تمثيل عقلي أو حسي لفكرة أو حدث ما.

المراجع العربية والأجنبية

[١] Gagne, R. M. *The Conditions of Learning*. 2nd ed. New York: Holt Rinehart and Winston, 1970.

[٢] Bruner, J.S. *A Study of Thinking*. London: Chapman and Halt, 1956.

[٣] خضر، نظلة حسن. *دراسات تربوية رائدة في الرياضيات*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٤م.

[٤] Ausubel, D. P., and F. G. Robinson. *School Learning: An Introduction to Educational Psychology*. New York, Holt Rinehart and Winston, 1969.

[٥] Siegler, R. S. "Mechanism of Cognitive Growth: Variation and Selection. " In *Mechanisms of Cognitive Development*, ed. by R. J. Stabbers. New York: W.H Frand, 1984.

[٦] Good, C.V. *Dictionary of Education*. 13th ed. New York: McGraw-Hill, 1975.

[٧] Lee, W. M. "A Comparison of Verbal Problem Solving in Arithmetic of Learning Disabled and Non-Learning Disabled Seventh Grade Males " Doctoral Dissertation, Univ. of Kansas. *Dissertation Abstracts International*, 40 (1980), 4528.

[٨] Maletsky, E. M. "Problem Solving for the Junior High School. " *Arithmetic Teacher*, 29, no. 6 (Feb 1982), 20-24.

[٩] Johnson, J. "Do You Think You Might Be Wrong? Confirmation Bias in Problem Solving. " *Arithmetic Teacher*, 34, no. 9 (May 1987), 13-16.

[١٠] شطي، دونالد، وأحمد بلقيس. *القائد التربوي واغناء المناهج*. الأونروا/ اليونسكو. الأردن، يوليو ١٩٨٩م.

[١١] بلقيس، أحمد، وتوفيق مرعي. *الميسر في سيكولوجية اللعب*. ط٣. عمان: دار الفرقان، ١٩٨٧م.

[١٢] Krulik, S., and J. Rudnick. "A Teaching Problem Solving to Preserve Teachers." *Arithmetic Teacher*, 29, no. 6 (Feb. 1982), 42-45.

[١٣] Falba, C. J., and M. J. Weiss. "Mathenger Hand Matters." *Mathematics Teacher*, 84, no. 2 (Feb. 1991), 88-90.

[١٤] Ford, M.S., and C. G. Crew. "Table-Top Mathematics-A Home Study Program for Early Childhood." *Arithmetic Teacher*, 38, no. 8 (April 1991), 6-12.

[١٥] Jones, S. M. "Fitting Games into Mathematics Curriculum. " *Arithmetic Teacher*, 30, no. 4 (Dec. 1982), 35-36.

[١٦] Kerviel, S. "A Mathematics Rally. " *Western European Education*, 22, no. 2 (Summer 1990), 29-31.

[١٧] إبراهيم، فوزية. "التعليم المستمر مدى الحياة." *مجلة كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة*، ٧ (مايو ١٩٨١م).

[١٨] Williams, M. "The Place of Games in Primary Mathematics. " *Mathematics in School*, 15, no. 1(Jan. 1986).

[١٩] Eade, F. "Learning From Activities. " *Mathematics in School*, 17, no. 3 (May, 1988).

[٢٠] Joyce, B., and M.Wail. *Models of Teaching*. 2nd ed. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall, 1980.

[٢١] Heinich, R., et al. *Instructional Media and the New Technologies of Instruction*. New York: John Wiley and Sons, 1982.

[٢٢] Krulik, S., and J. Rudnick. "A Strategy Gaming and Problem Solving- an Instructional Pair Whose Time Has Come." *Arithmetic Teacher*, 31, no. 4 (Dec. 1983), 26-29.

[٢٣] Scheer, J. K. "Manipulative Make Mathematics Meaningful for Middle School." *Childhood Education*, 62, no. 2 (Nov. - Dec. 1985), 15-21.

[٢٤] Jenson, A. R. *Straight Talk about Mental Tests*. New York: The Free Press, 1981.

[٢٥] صالح، أحمد زكي. *تعليمات اختبار القدرات العقلية الأولية*. القاهرة، المطبعة العالمية: د. ت.

[٢٦] Ernest, P. "Games: A Rationale for Their Use in the Teaching of Mathematics in School. " *Mathemactics in School*, 15, no. 1 (January 1986), 2-5.

[٢٧] Nelson, R. S. and D. R. Whiteaker. "Teaching Games More than Practice. " *Arithmetic Teacher*, 31, no. 2 (October 1983), 25-27.

[٢٨] Mosley, F. "Count Me In-Games for All. " *Mathematics in School*, 15, no. 1 (January 1986), 6-9.

[٢٩] Litwiller, B., and D.R. Duncan. "New Setting for Regular Polyhedral Dice Games: the Probability of Winning. " *Mathematics Teacher*, 77, no. 3 (March 1984), 228-31.

[٣٠] David, A. "Computer Games in Mathematics Education. " *Arithmetic Teacher*, 74, no. 8 (November 1981).

[٣١] McBride, J., and C.E. Lamb. "Using Commercial Games to Design Teacher – Made Games for the Mathematics Classroom. " *Arithmetic Teacher*, 38, no. 5 (January 1991), 14-22.

[٣٢] Hagan, M. "Sticks and Bones. " *Arithmetic Teacher*, 33, no.1 (September 1985), 44-45.

[٣٣] Bitner, T., and E. M. Partridge. "Stocking Up: on Mathematics Skills. " *Arithmetic Teacher*, 38, no.7 (March 1991), 4-7.

[٣٤] Massey, T. E. "Football-all Year Long? " *Arithmetic Teacher*, 29, no. 5 (January, 1982), 43-44.

[٣٥] Barson, A. "And the Last One Loses. " *Arithmetic Teacher*, 33, no. 1 (September 1985), 35-37.

[٣٦] Reimer, W. "The Domino Effect: Problem Solving with Common Table Games. " *Mathematics Teacher*, 82, no. 4 (April 1989), 240-45.

[٣٧] Bledsoe, G. J. "Guessing Geometric Shapes. " *Mathematics Teacher*, 80, no. 3 (March 1987), 178-80.

[٣٨] Keely, R. J. "Champ-An Introduction to Definitions Conjectures, and Theories. " *Mathematics Teacher*, 79, no. 7 (October 1986), 26-29.

[٣٩] Taylor, K. W. "*Parents and Children Learn Together*. " New York: Teacher College Press, Columbia University, 1967.

[٤٠] Parr, A. "Six-Schooner. " *Mathematics in School*, 15, no.1 (January 1986), 12-15.

[٤١] Campbell, M. D. "Basic Fact Drill-Card Games. " *Arithmetic Teacher*, 36, no.8 (April, 1989), 41-43.

[٤٢] Onslow, B. "Overcoming Conceptual Obstacles. The Qualified Use of Games. " *Science and Mathematics.*, 90, no.7 (November 1990), 581-92.

[٤٣] Horak, V., and W. J. Horak. "Let's do It: Batten Bag Mathematics. " *Arithmetic Teacher*, 30, no.7 (March 1983), 8-13.

[٤٤] صباريني ، محمد. آخرون. "الألعاب التربوية وتطبيقاتها في تدريس العلوم." *مجلة رسالة الخليج العربي*، ٢١ (١٩٨٧م).

[٤٥] Erichson, C. W., and D. H. Curl. *Fundamentals of Teaching with Audiovisual Technology* . 2nd ed. New York: MacMillan, 1972.

[٤٦] Witich, W., and C.F. Schuller. *Instructional Technology: It's Nature and Use*. 5th ed. New York: Harper and Row, 1973.

[٤٧] Selkirk, K. "Simulation Games: A Mathematical Activity. " *Mathematics in School*, 15, no. 1 (January 1986), 40-43.

[٤٨] عفانة، عزو. *أسلوب الألعاب في تعليم وتعلم الرياضيات*. غزة: الجامعة الإسلامية، ١٩٩٦م.

[٤٩] Schroeder, T. I. "Capture: A Game of Practice, A Game of Strategy. " *Arithmetic Teacher*. 31, no. 4 (December 1983), 30-31.

[٥٠] مصطفى، محمد محمود. "استخدام الألعاب في تعليم وتعلم الرياضيات." *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ٥، س٧ (أبريل ١٩٨٦م).

[٥١] Harvey, J., and G. W. Bright. "Mathematical Games: Antithesis or Assistance? " *Arithmetic Teacher*, 32, no. 6 (February 1985), 23-26.

[٥٢] عودة، أحمد سليمان، وخليل يوسف الخليلي. *الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية*. عمان: دار الفكر، ١٩٨٨م.

The Usage of Playing in Teaching Scientific Concepts and Information in Mathematics for Fifth Grade Pupils in Jordan

Sami M. Milhem
Associate Professor, Dept. of Psychology.
Educational Science Faculty- U.N.R.W.A
Amman, Jordan

Abstract. This study deals with the effect of teaching critical thinking in mathematics by using playing method and traditional teaching method for fifth grade pupils in Jordan. The study consists of the following:

1. The sample consists of 200 pupils, 100 males and 100 females, representing four sections of the fifth grade pupils.
2. The study concentrated on teaching one unit of the mathematics book.
3. The mental ability test was conducted on the pupils excluding those who got average grades.
4. T – test was used to analyze the results of the achievement test.
5. The results showed significant effect due to the teaching model used and intelligence, but no significant effect was shown due to sex (gender) factor.

J. King Saud Univ., Vol. 14, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 305-768 Ar., Riyadh (A.H. 1422/2002)

Contents

Page

Academic Publishing and Press

J. King Saud Univ., Vol. 14, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 305-768 Ar., Riyadh (A.H. 1422/2002)

Journal of
King Saud University

Volume 14

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H. 1422
(2002)



Academic Publishing and Press, King Saud University

P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia

Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the Academic Publishing and Press Division of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the prior written permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

1. Article: An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2. Review article: A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during a specific period of time.

3. Brief article: A short article (note) having the same characteristics as an article.

4. Forum: Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5. Book reviews

GENERAL INSTRUCTIONS

1.Submission of manuscripts for publication: Papers must be presented in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compatible PC using Word 6 or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text.

2.Abstracts: Manuscripts for articles, review articles, and brief articles must include both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version.

3.Tables and other illustrations: Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the journal's page size (12.6 x 19 cm incl. running heads). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color. Tables and other illustrative material must include headings or captions, as well as credit lines wherever the material is not original.

4.Abbreviations: The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*, e.g., *J. of Food Sci.*

For weights and measurements, and where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., et al., etc.

5. References: In general, references citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in online brackets, e.g., [7]. Periodical references are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article, title of the periodical (italicized), volume, number, year of publication (in parentheses), and pages.
Example:
[7] Hicks, Granville. "Literary Horizon: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, 45, No. 62 (1962), 2-23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in online brackets including the page(s), e.g., [8, p. 16]. Book references are to include the following: reference number (in online brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.
Example:
[8] Diaches, David. *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in online brackets.

Latin abbreviations such as: op. cit., loc. cit., ibid., are to be avoided.

6. Content note: A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in online brackets [ ]) in the same way that it is used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the next reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented below a solid line separating them from the text. Use the same half-space superscript number assigned to the content note in the text to precede the content note itself.

7.Proofs: No changes, additions or deletions will be allowed in the proof stage.

8.Opinions: Manuscripts submitted to the journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

9.Offprints: Authors will be provided twenty-five offprints without charge.

10.Correspondence:

Division Editor
The Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

11.Frequency: Biannual.

12.Price per issue: SR 10 or $ 5 (including postage).

13.Subscription and Exchange: University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Kingdom of Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 14, *Educ.Sci . & Islamic Studies* (2), pp. 305 - 768 Ar., Riyadh (A.H. 1422/2002)

ISSN 1018-3620



Journal of King Saud University

Volume 14

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H.1422 (2002)



King Saud University

Academic Publishing and Press